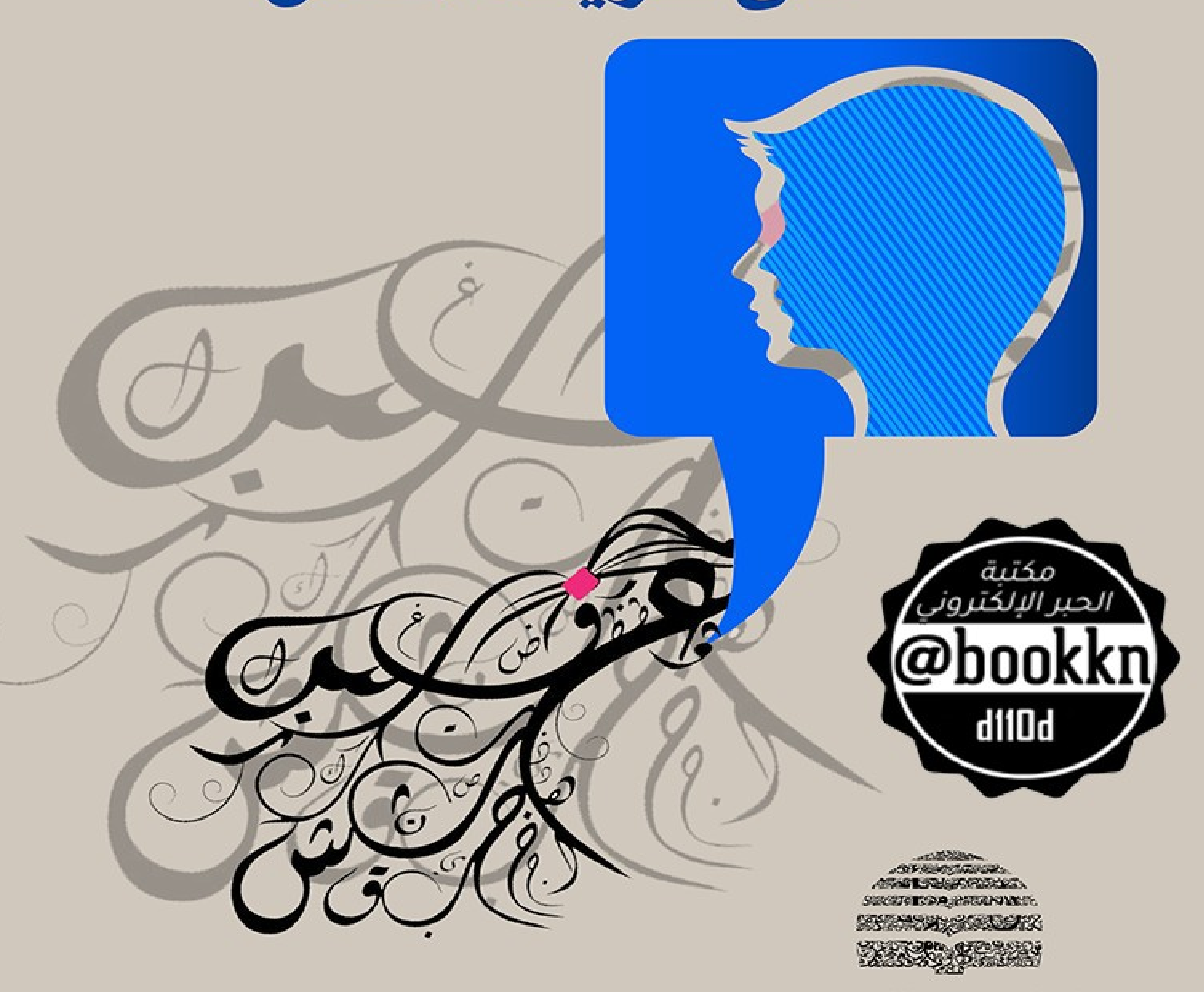
الدكتور أنطوان أبو زيد

تعلّمية التعبير الشفهي والكتابي

على طريقة المشغل



دار النهضة العربية

تعلّمية التعبير الشفهي والكتابي على طريقة المشغل

د .أنطوان أبوزيد



دار النهضة العربية بيروت

978-614-442-894-8 ISBN

darnahda@gmail.com

تمهيد:

من نافل الكلام أنّ علوم التربية الحديثة والعلوم الإنسانية الداخلة في العملية التعليمية-التعلّمية قد أحدثت زلزالا لا تزال ارتداداته تصيب كلّ مجالات التعليم، ولا سيّما تعليم اللغة، قراءةً وكتابة وتعبيرًا شفهيا .ومن هذه الارتدادات التي انعكست إيجابا على التربية ومجال القراءة والكتابة والتعبير الشفهي فيها اليقين من أنّ تعلّم اللغة- من قبل المتعلّم -بطُل أن يكون حاصلا بالطرائق التقليدية التي دلّت على عقمها، في ما خصّ تعليم اللغة العربية وتعلّمها، في لبنان والدول العربية التي لا تزال تعتبر الفصحى اللغة الرسمية الواجب إعزازها في نفوس المتعلّمين، وإكسابهم كفايات قراءتها وكتابتها والتواصل الفعّال بها لتحصيل المعارف اللازمة لهم في تكوينهم المعرفي والعلمي والمهني؛ إذ لم يعد جائزًا، بعد

إدراك علم النفس[1] أنّ سياق الذاكرة منفصل عن سياق التعلّم الذي ينخرط فيه المتعلّم، بحسب) ديلاي Delay)أنْ تظلّ طريقة الحفظ غيبًا هي السائدة، سواء في تعلّم اللغة) العربية (واكتساب مفرداتها أو في اكتساب مهارات كتابتها عبر حفظ مواضيع الإنشاء النموذجية، على سبيل المثال أو حفظ نصوص نثرية وصيغ جاهزة بالكامل لإعادة استخدامها في الإجابة عن سؤال، أو لتكوين نصّ معياري لا يعبّر فيه المتعلّم عن ذاته أو أفكاره أو تجربته من خلال لغته العربية الفصحى الهجينة.

وبالمقابل، تطالع الباحث مئات بل آلاف مؤلّفة من الأبحاث التربوية والتعلّمية، في مطلع القرن الواحد والعشرين التي تعاود التركيز على **المتعلّم** وعلى كيفيّة استثماره **القراءة والكتابة والتعبير الشفهي في** بناء معارفه وكفاياته بنفسه، وعلى المشاركة الفعّالة بأعمال فريقية ناشطة، تحفّزه على التعلّم، وتهيّئ له أنشطة في **التعبير الشفهي والكتابي** تتيح له **إنتاج نصوص شفهية وكتابية**، باللغة العربية الفصحى بما يساهم في تكوين شخصيته» المتصالحة مع التراث العربي "والقادرة على» التعبير الحرّ عن ذاتها« وعلى تقدير الفنون شعرا ونثرًا و"الإبداع فيها."[2]

وأسعى في هذا الكتاب، الذي أتمنى أن يندرج في باب تعلّمية اللغة العربية للمراحل التعليمية كافة، إلى المساهمة، مع المعلمين والمعلّمات والأساتذة، إلى جبه التحديات الكثيرة التي تعرض لهم وللمتعلّمين، وأزعم تحقيق الأهداف الآتية من الكتاب:

أولا-المساهمة في **تجديد** تعليم التعبير الشفهي والكتابي من خلال تقديم طريقة ناشطة هي طريقة المشغل التي ثبتت فعاليتها في الميدان التربوي وتعليم اللغات وغيرها .لا سيما وأنّ مناهج اللغة العربية لم تشرْ إلى كيفيات أو طرائق ناشطة، على نحو وافٍ[3]، لتعليم اللغة العربية وإكساب المتعلمين الكفايات المنصوص عليها في هذه المناهج.

ثانيا -إحداث **نقلة نوعية** في العملية التعليمية-التعلّمية، ولا سيّما في تعلّم التعبير الشفهي والكتابي، في المراحل التعليمية كافة، من مجرّد التلقّي السلبي للنصوص الأدبية المعتمدة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها إلى مشاركتهم الإيجابية في تذوّق النصوص الأدبية والتفاعل معها تفاعلا إيجابيا، مع ما يستتبع ذلك من من إعادة نظر بوضعيات التعلّم التي كانت لا تزال معتمدة إلى حينه، لصالح وضعيات معينة على التعبير الإبداعي، شفهيا وكتابيا.

ثالثا- **إعانة المعلّمين** والمعلّمات والأساتذة والمعنيين بالعملية التعليمية-التعلّمبة، في ما خصّ تعليم اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين، على تجاوز العديد من الصعوبات التعليمية-التعلمية، ولا سيّما ما تعلّق **بتحفيز** المتعلمين على **إنتاج نصوص شفهية ومكتوبة** لغاية التعبير عن أنفسهم والتواصل الفعّال مع محيطهم القريب والبعيد، وذلك من خلال طريقة المشغل الناشطة.

رابعا **-تجريب** المعلّمين والمعلّمات طريقة المشغل في تعليم المتعلمين اللغة العربية، واستثمار إمكانياتها غير المستنفدة بعد، من أجل تحسين أداء المتعلّمين .علما أنّ طريقة المشغل باتت متداولة بين أفراد مجتمع المعرفة، ممن يجرون أبحاثًا في علوم التربية وعلم اللغة وعلم التواصل وعلم النفس وعلم نفس التعلّم وفنّ المسرح وكتابة النصوص السردية والشعرية المختلفة وغيرها من العلوم البينية .ولعلّ التجريب مفيد لكل الأطراف المشاركين، وإن بنسب متفاوتة، في العملية التعليمية-التعلّمية.

خامسا-**حثّ** القائمين بشؤون التربية والتعليم وتعلّم اللغة العربية على **تعديل** المناهج، ولا سيّما تعديل **منهج اللغة العربية** لكلّ المراحل، بحيث يأتي متضمّنًا الطرائق الناشطة لتعليم التعبير الكتابي، ومنها طريقة **المشغل** التي اعتمدتُها في الكتاب، وآمل أن تحقق المرجوّ منها، على يد المعنيين بالشأن التربوي والمعلمين والأساتذة الكرام .بيد أنّ الشرط الأوّل لإدراج الطريقة في عداد البدائل هو النّجاح، ومبيّنه الأساسيّ في تحسّن أداء المتعلّمين في اكتساب المعارف والكفايات والمهارات بمجالي التعبير الشفهي والكتابي.

أنطوان أبوزيد

26-11-2019

الفصل الأول:

في تعلّمية التعبير الشفهيّ

-1التعلّمية:

تعني التعلّمية العلم الذي يهتمّ بدراسة مجمل مظاهر للتعلّمية التعليم الخاصّة بالمجال المعنيّ، وبشروط نقل الثقافة الخاصّة بالمؤسسة، وبكيفية اكتساب المتعلّم المعارف الخاصّة بالمجال السالف الذكر.

Pedagogie_et_didactique(1).pdf-adobeReader

أما الشروع بالكتاب، في تدريس التعبير الشفهي في اللغة العربية للحلقتين، بدْءًا من هذا التعريف، فللإشارة إلى أهمّية المقاربة) التعلّمية (الحاسمة في تظهير الأبعاد الحقيقية والفاعلة في العملية التعليمية-التعلّمية، بغية إنجاح التعلّم المرتجى الذي يفترض أن يقوم به المتعلّم .ولو عرّجنا على تعريف آخر باعتباره» مجموعة الجهود والنشاطات المنظّمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات، وعلى استثمارها في تلبية الوضعيّات الحياتية المتنوّعة «..[4]، لتبيّن لنا أن التعلّمية تسعى إلى تفعيل كلّ ما من شأنه أن يعين المتعلّم على اكتساب ما يحسن به اكتسابه في السيّاق التربوي المعيّن، وبغضّ النّظر عن المحتوى والبرنامج والفلسفة التربوية المعتمدة في البلد المعنيّ.

ولمّا كنّا في صدد تعليم اللغة العربية، للحلقتين، الأولى والثانية، فإننا نعتبر أنّ التعلّمية هي المقاربة التي نزمع اعتمادها باعتبار عناصرها ومصطلحاتها) النامية إلى علوم بينية كثيرة، مثل علم التربية، وعلم نفس التعلّم، وعلم نفس اللغة، وعلم الصرف والنحو، وعلم التداولية، وعلم التواصلية، واالألسنية، (..هي جديرة حقًّا بأن توجّه هذا التعلّم، وتبلغ به المآل المرتجى، عنينا به النجاح وبناء المتعلّم معرفته بنفسه، على نحو ما دعا إليه» فيغوتسكي "إذ اعتبر تعلّمه» نتاج خبرته الاجتماعية-الثقافية "التي يوفّرها الإطار الخارجي) الاجتماعي، المدرسي (له.[5]

– 2-1أسس التعلّمية :

ولئن كان فيغوتسكي، أشدّ الدّعاة وعلماء التربية إقناعا، إلى إتاحة الفرصة أمام المتعلّم من أجل بناء معرفته بنفسه – رغم ظهور أعماله المترجمة في خمسينيات القرن الماضي عن الروسية – فإنّ اتّجاها تربويا واسعًا أخذ يتنامى، منذ الستّينيات حتّى بلغ ذروته في الثمانينيات، وبات يُعرف بالتعلّمية أوالديداكتيك في الغرب، وقد سلفَ تعريفه .وقد ترتّب عن بروز هذا الاتّجاه أو العلم نشوء مجموعة كبيرة من المفاهيم التربوية، من مثل :الموارد، والمعارف، والقدرات، والكفايات، والوضعيّة التعلّمية، والنّقل التعلّمي، والعقد التعلّمي، والمثلّث التعلّمي، وغيرها .وقد بات لزامًا على الناشط التربوي المعاصر، سواء أكان معلّمًا أو باحثًا أو مستفيدًا من الاطّلاع التربوي المختصّ، أن يلمّ بتعريف مبسّط وعميق بكلّ من هذه المفاهيم.

أما الأسس التي تقوم عليها التعلّمية فهي:

" -1**رؤية للإنسان** المعنيّ بالتعلّم، متفق عليها بين أفراد المجتمع المعنيّ، وللتعليم والمجتمع، العلاقات التي تُنسج في ما بينهم (E.De Corte et autres,1996 ."..وهذه الرؤية تتجلّى في **الفلسفة التربوية** التي تعتمدها الدولُ، كلّ بحسب تاريخها وتراثها الفكري وما تنتظره من المتعلّم، كيانًا ومستقبلا وتراثًا محلّيًا ومهارات وكفايات؛ وغالبا ما تتجسّد هذه الفلسفة التربوية في **مناهج** تعتمدها دولة من دون أخرى، وتطاول مجمل المواد التعليمية، وتُنزّل في برامج معيّنة على امتداد سنة مدرسية واحدة.

-2**السمات** النفسية والتربوية التي باتت تميّز الأشخاص المعنيين بالتعلّم، والتي يفترض بالفاعلين التربويين) إداريين، ومعلّمين ومعلّمات، ومنسّقين، ومنظّرين، ومؤلّفي كتب مدرسية، ومتعلّمين (أن يدركوها ويعملوا بموجبها، حتّى يحسنوا تحفيز المتعلّمين فيقبلوا على التعلّم ويكتسبوا الكفايات المنصوص عنها في المنهج.

-3**الواقع** والمعطيات) البيئية، الاجتماعية، الاقتصادية، التربوية، التقنية، التاريخية، إلخ (التي يتوفّر عليها المجتمع، والحاجات إلى أطر مهنية مختلفة بمواصفات متفاوتة .وهذه الأخيرة يعبّر عنها من خلال دراسات ومؤتمرات وتقارير يعدّها المعنيون مباشرة بالعملية التعليمية-التعلّمية، أو بطريقة غير مباشرة من مثل الدراسات الأكاديمية المفردة أو الجماعية لغايات علمية بحتة.

-4**مجتمع المعرفة** وهو مصدر المعارف والعلوم التي تتجدد باستمرار، والتي يحتاج إليها كل طرف من أطراف العملية التربوية لتسويغ وجهة نظره، أو لبناء المحتوى التعليمي–التعلّمي الذي يناسب المتعلمّين المعنيين، بعد أن يكون قد خضع للنقل التعلّمي (transposition didactique)ليكون محتوى المادّة التعليمية لسنة دراسية معيّنة، في حلقة من الحلقات الأربع]رياض الأطفال، الحلقة الأولى والثانية) الابتدائيتين(، الثالثة) المتوسّطة(، الرابعة) الثانوية[(، في التعليم ما قبل الجامعي.

-2**المنهج:**

يعني المنهج أو المنهاج، لغةً،» الطريق الواضح) » انظر :محيط المحيط، بطرس البستاني([6] وقد اقتبسه علماء التربية، وبعضُ الأدباء المشتغلين في النقد) انظر :مارون عبود، سبل ومناهج([7]، ليعالجوا به مجمل الأهداف التربوية، العامّة والخاصّة، ومجمل المعارف والكفايات والمصادر العلمية التي يمكن أن توضع لمادّة تعليمية معيّنة) كاللغة العربية وآدابها (فتكون السّبيل أو خارطة الطّريق التي ينبغي للمتعلّم، في مرحلة عمريّة معيّنة، أن يسير بمقتضاها، فيكتسب المعارف والكفايات اللازمة له ليكون مواطنا صالحًا، ومنتجا ومتفاعلا مع بيئته ومجتمعه .والمنهاج أو المنهج المتّبع حاليّا، هو" جماع التصوّر التربوي في بلد معيّن، ويشتمل على تنظيم أعمال التعليم /التعلّم وبرمجتها وفقًا لمسار تربوي معتمد) «انظر :ميلاد، محمد،.(2004

www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf

وبناء عليه، فإنّ المنهاج، بصيغته المفردة، إن وُجد، مرتبط حكمًا بتصوّر تربويّ شامل، بل بفلسفة تربوية عامّة، يتّفق بشأنها أصحابُ القرار، في مجتمع معيّن، وذوو الشأن التربوي العام من علماء للتداول بين المتعلّمين، عنينا بها الكتب المدرسية.

وقد أظهرت دراسة تسجيلية أجراها كلّ من سليم البستاني والياس مطر لتطوّر» مناهج اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي، والصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء) وثيقة رقم(17 ، كيف أنّ هذه المناهج خضعت لتغييرات وتعديلات تبعًا للمراحل الاجتماعية والسياسية والثقافية التي كان المجتمع اللبناني قد اجتازها (1969 -1968 -1946 -1933-1929) ولكن من دون أن ننسى التحوّل الكبير الذي حصل في العام1997 ، حين أُنجزت المناهج الجديدة، في حينه، على المستويات التعليمية كافة.

والجدير ذكره ههنا، أنّ المناهج التعليمية القديمة (1929-1946) لم تكن تُعنى – أقلّه على صعيد اللغة العربية - بالأهداف التربوية أو التعليمية التي يفترض أن تتحقق لدى المتعلّمين، وإنما كان حرصُ واضعي هذه المناهج محافظة الناشئة على التراث العربي القديم، وتقديرها لبعض الجديد. والأحرى أنه لم تكن ثمة منطلقات تربوية جديرة بالاعتبار في أساس هذه المناهج، لأنّها، ببساطة، لم تكن لتقرّ بوجود المتعلّم، باعتباره الشخص المقصود بالعملية التعليمية-التعلّمية.

أما المناهج الجديدة التي صدرت في العام1996 ، فكانت نتيجة طبيعية لمسار من التحوّلات السياسية) اتفاق الطائف (1990 والثقافية والتربوية) الخطة التربوية1994- ، والفلسفة التربوية (1996-والتي انتهت إلى وضع مناهج جديدة.(1997) [8]

-2-1أسس بناء المنهج:

لقد بات متعارفًا عليه أنّ بناء أي منهج تعليمي، يستهدف تكوين المتعلّمين) والمتعلّمات (في بلد ما وإعدادهم معرفيا ومهاريّا وأخلاقيا وتربويا، يستوجب، من القيّمين عليه وصائغيه، أن يأخذوا في اعتبارهم الأسس الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والروحية والوطنية التي يقوم عليها كيانُ الإنسان المثالي الذي ينبغي للمتعلّم) ة (الفرد أن يقتدي به، وذلك من خلال اختيارهم **الموضوعات والمسائل والقضايا** التي يحسن معالجتها، من قبل المتعلّمين .على أن تترجم **الكتب المدرسية** باختلاف

صيَغها ومقارباتها المضامين التي سبق تحديدها في المنهج .ولكنّ مضامين المنهج، المترجمة في نصوص الكتب ومحاورها، ليست معدّة بمعزل عن المتعلّم؛ إنما يفترض أن يراعي صانعو المنهج نوعين من الأسس في اختيارهم محاور المادة) اللغة العربية وآدابها، على سبيل المثال (وهما:

أولا – **الأسس النفسية** :ذلك أنّ معرفة معدّي المنهج والمواد التعليمية **الخصائصَ النفسية** التي تتميّز بها كلّ مرحلة عمرية، من المراحل التي تغطّي حياة المتعلّم المدرسية) من الحضانة -0 حتى المرحلة الثانوية ما قبل الجامعية، أي الثامنة عشرة(18 ، تفرض عليهم أن يختاروا المحاور والقضايا والمواضيع التي يمكن أن تلقى قبولا من المتعلّم لوقوعها في دائرة اهتمامه ولاستجابتها لميول نفسية طبيعية فيه.

وإذ جعلنا الحلقتين الأساسيتين الأولى والثانية إطارًا لتفكيرنا التربوي والتعليمي، وهما محصورتان في المرحلة العمرية الممتدة) من 6 سنوات إلى 12 سنة(، فقد تبيّن لنا أنّ المتعلّم) ة (يتميّز **بخصائص** آتية:

ِ◌ه الجسماني مستمرّ وتدريجي، ويزداد فيها قامة.

رّض لنفس الأمراض التي تعرض لها في المرحلة السابقة.

و عضلاته فيصير من اليسير عليه أن يقوم بأعمال الرسم والكتابة.

و حواسّه بشكل ملحوظ، وتكون وثيقة الصلة بنموّه العقلي .وعلى هذا يصبح متاحًا استغلال حواسّه

، أجل تنمية معارفه.

ـع مداركه لأكثر الأمور تعقيدًا أو تجريدًا.

و الانفعالات لديه على النحو الذي يتمكّن فيه من السّيطرة عليها.

أ) الطفل-المتعلّم (تكوينَ علاقات اجتماعية أوسع من السابق لتشمل الرفاق والزملاء، أو جماعة اللعب.

ل إلى إقامة العلاقات مع أفراد جنسه، فيبدأ بترتيب الزيارات والمواعيد مع رفاقه وأصدقائه.

ثانيا –**الأسس التربوية** :ولمّا كان المتعلّمون المعنيين المباشرين بالعملية التعليمية-التعلّمية، بل هم في مركز اهتمامها، فقد استوجب أن يُرى إليها من المنظور التربوي الشامل الذي يكفل إكساب هؤلاء المتعلّمين المعارف والمهارات والكفايات التي تقتضيها أعمارهم، وتتلاءم مع قدراتهم ومواقفهم، وتنسجم مع تطلّعاتهم واختصاصاتهم في المستقبل .وبناء عليه، فقد استدعى هذا التصوّر التعليمي-التعلّمي أن تُرصد **أهداف)** عامة، وخاصة، وتعليمية، وإجرائية، وتربوية (لكلّ مادة من المواد التدريسية، ينبغي للمعلّم)ة (أن يضعها في حسبانه لدى تخطيطه للعملية التعليمية، في مقابل كفايات ومهارات ومعارف يتوقّع من المتعلّم أن يكتسبها لدى تنفيذه الأهداف السالف رسمها.

كذلك فقد أوجب هذا المنظور أن تُرصد **طرائق** ناشطة تكفل بها تحقيق أكبر قدر ممكن من انتباه المتعلّمين التلقائي ومشاركتهم الفعّالة في العملية التعليمية-التعلّمية، تتراوح ما بين العرض

والمحاضرة، وما يستوجبهما من استخدام **أدوات** حديثة) فيديو، ال سي دي، بوير بوينت، إلخ (ومن **تقنيات تعبير** من مثل تدوين رؤوس الأقلام، وغيرها، وطريقة الحوار والعمل الفريقي التعاوني، وطريقة المهمّات والمشاريع والمشغل، التي نتطرّق إليها في كتابنا هذا، وغيرها من الطرائق الناشطة.[9]

ثالثا – **الوضعيات التعلّمية**، ونعني بها مجموع الظروف المادية والمعنوية والمنهجيات والميادين والمعارف التي تشكّل إطار العملية التعليمية– التعلّمية، والتي يوجّه فيها المعلّمون المتعلّمين من أجل اكتسابهم المعارف والمهارات والكفايات المنصوص عنها في المناهج [10] .وهذا يستدعي أن يدرك منظّم العملية التعليمية– التعلّمية مجمل **المكوّنات** التي تشكّل الوضعية التعلّمية، من مثل : **زمان** حصول التعلّم و**مكانه**) الصف/ خارج الصف(، و**فئة** المتعلّمين) الصف، الحلقة(، و**الطريقة** الناشطة، و**الوسائل** المساعدة التي تتراوح بين الوسائل التقليدية كاللوح والطبشور، وبين الوسائل الحديثة كالورق المقوّى والرسوم والصور والفيديو، والمسلسلات المصوّرة والمسلسلات المتحرّكة وال سي دي، واللوح التفاعلي وغيرها، **والمعارف المكتسبة** التي يفترض بالمتعلّمين أن يكونوا قد اكتسبوها قبيل العملية التعليمية التي يزمعون المشاركة فيها .إلى ذلك، يمكن اعتبار الوضعية التعلّمية الأرضية النظرية– التطبيقية لحصول النقل التعلّمي، أو لاكتساب المتعلّم الكفايات المشار إليها، في خلال زمن تعليمي قابل للضبط، ومكانٍ وإواليات تواصلية، يمكن للمعلّم)ة (أن يديرها الإدارة الفعّالة والناجحة.[11]

2-2-عمليات النظام المعرفي:

قبل التصدّي لوصف الوضعية التعلّمية بذاتها، لا بدّ من التوضيح أنّ الوضعية التعلّمية تقصد، بالمقام الأول، إحداث تحوّل معرفي في ذهن المتعلّم .وبناء عليه، فإنّ النشاط الفكريّ الذي يفترض أن تحثّ عليه الوضعية التعلّمية كفيل بمعالجة المعلومات على مراحل ثلاث، هي الآتية:

خاب المعلومات

ليلها

اج معارف جديدة [12]

وهذه الأخيرة يمكن ترجمتها إلى ثلاث عمليات ذهنية متكاملة:

أولا –**الإدراك** :يعتبر الإدراك قرارا خاصا بالنظام المعرفي عند المتعلّم، إذ يقرر ما يدركه بناء على خبرته أو مكتسباته السابقة .وبالتالي، ينبغي للمعلّم) ة (أن ينمّي لدى المتعلّم معنى الإدراك، بأن يوجّه انتباهه إلى عناصر الأفهوم الأهم، والإشارة إلى العناصر الأخرى الأقلّ أهمية .وفي هذا الشأن، تعتبر البنية أو البِنى العنصر الحاسم في إدراك أفهوم أيا يكن .فعلى سبيل المثال، يمكن توجيه انتباه المتعلّمين، في الحلقة الأولى، إلى انقسام شخصيات السرد إلى فريقين :فريق مؤيّد للبطل، وفريق ضدّه، أو تبسيط الكلام على الإطارين المكاني والزماني») كان يا ما كان في قديم الزمان، بيت صغير على طرف الغابة(«، على نحو تصوّر المعلومة أو المعلومات في بنية يمكن أن تكون حاملة المعارف. ويمكن أن تؤدّي الأنشطة السمعية-البصرية دورًا فاعلًا في ترسيخ هذه المعلومات في ذهن المتعلّمين.

ثانيا -**المقارنة :**وهي العملية الذهنية التالية التي يلجأ إليها المتعلّم ليقدر على التحليل .ومن أجل هذا ينبغي للمتعلّم أن يكون قادرًا على إجراء صلاتٍ بين الاختلافات الكامنة في عناصر موضوع التعلّم. فعلى سبيل المثال، إذا شاء المتعلّم، في الحلقة الأولى، أن يقارن بين مكانين أو شيئين) شجرتين، شخصين (فلا بدّ أن يلجأ إلى تعيين عناصر لفئات أو مجموعات كانت قد رسخت في ذهنه، منذ صفوف الحضانة إلى حينه .ومن المفيد الإشارة إلى أنّ نشاط المقارنة يتطلّب قدرًا عاليا من الانتباه، تستدعيه أو تستحثّه طريقة ناشطة أو طرائق بعينها.

ثالثا-**الاستدلال :**من المعروف أنّ الذّكاء يعمل بفضل إنتاجه المزيد من الاستدلالات .وعليه، فإنّ المعرفة تكون محصّلة مسار لا ينتهي، يخوض فيه الذهن من الأفهومات إلى الاستدلالات، ومن التحليل إلى التعميم، ومن التمثّلات السمعية إلى التمثلات البصرية .لذا، يحسن بالكتب المدرسية أن تنطوي على الأنشطة الذهنية المتكاملة والمؤدّية إلى استخلاص المتعلّم المعرفة بنفسه، وأن يتسنّى له الحكم على مقدار معرفته ومسلكه التعلّمي .وهذا ما ندعوه بالنشاط ما وراء المعرفي. (métacognition)

3 - 2 -المناهج الجديدة في اللغة العربية وآدابها(1997)

الواقع أنّ إعادة النّظر في المناهج التربوية والتعليمية في لبنان، وإن كان المجتمع ومختلف نخبه الفكرية والثقافية والعلمية، قد شرعا يضغطان من أجل حدوثها، فإنها لم تحصل إلاّ في أواسط التسعينيات من القرن العشرين، أي بعد أربع سنوات من إلقاء الحرب اللبنانية أوزارها، بعيد اتفاق الطائف .وقد تجلّى ذلك بإعداد المركز التربوي للبحوث والإنماء خطّة للنهوض التربوي في لبنان، في العام1994 [13]، وأبرز ما فيها استنادها إلى الأبعاد الفكرية والإنسانية والأبعاد الوطنية والاجتماعية، المقتبسة جميعها من دستور لبنان الجديد، عنيتُ به دستور الطائف، في تسويغها إعادة النّظر الشّاملة في المناهج التربوية المختصّة بالموادّ التعليمية كافّة، والمتّصلة بالإدارة التعليمية والتعليم الأكاديمي والمهني .كما رسمت المناهج الجديدة أهمّ السّمات التي ينبغي أن يكون عليها متعلّم اللغة العربية [14]، من حيث كونه» مواطنًا معتزًّا بوطنه وهويّته العربية، المدرك أهمية العيش المشترك، الملتزم باللغة العربية، اللغة الأمّ، والقادر على استخدامها بإتقان وفعاليّة) "خطة النهوض التربوي.(

- 3التواصل والتعبير الشفهي

1 - 3مقدّمة عامة:

يعتبر التواصل مسألة أساسية في حياة البشر، بل إنه» محرّكٌ، وأداة، وتحدّ ماثل في كلّ أنواع الوضعيات [15] .وبالتالي فإنّ كلّ تقصير يصيب تواصل الفاعلين في ما بينهم، بأي مجال عملوا في الحياة الاجتماعية، والمهنية، والمدنية، ينعكس سلبا على مجمل أدائهم ونتائجهم، والعكس بالعكس. والحال أنّ الثقافة المعاصرة لا تني تولي اهتماما مطّردا للتواصل في مختلف مظاهره، الشفهي والكتابي، والسمعي والبصري، وغيره، لكونه يشكّل جزءا لا يتجزّأ من الميراث الثقافي الذي يجدر تنميته واستثماره إلى أبعد الحدود.

ولئن كان ميدان بحثنا الإطار التربوي والتعليمي بصورة خاصة، فإنّه لا يسعنا إنكار إسهامات العديد من العلوم، من مثل علم الاجتماع وعلم التداولية وعلم الصوتيات والأصواتية وغيرها، في تبيان العناصر، بل المكوّنات التي يتشكّل منها التواصل في العملية التعليمية–التعلّمية، سواء في الحلقات الأولى) الروضة، أو الحلقتين، الأولى والثانية (والثالثة، وصولا إلى المرحلة الثانوية .وبالعودة إلى مسألة التواصل في التعليم، تخلص الدراسات إلى أنّ لوضعيات التواصل دورا أساسيا وهو توفير القدر الأكبر من التفاعل بين أطراف العملية التعليمية-التعلّمية، بغية إكساب المتعلّمين المعارف والمهارات والكفايات) اللغوية والعلمية كافة(، وذلك من ضمن الوظائف الست التي استنبطها ياكوبسون (2) من السياق الاجتماعي واللغوي المندرجة فيه .وإذا كان التواصل» فعلا إراديا يُقصد منه إبلاغ أحدهم معلومات معيّنة، في إطار معيّن".. [16]، فإنه يتحقق من خلال العديد من الوسائط :المسافة أو الحيّز المكاني، جسم المتواصل، عيناه، وجهه، إيماءات يديه، صوته، تصرّفاته .ولكنّ أهمّ وسيط، في العملية التعليمية-التعلّمية هو **اللغة والكلام.**

2 - 3مكانة اللغة) الكلام (في التواصل:

وقد ذهب البعض بتقديرهم واسطة الكلام في عملية التواصل إلى حدّ اعتبارها» مؤسسة لكلّ تواصل ممكن . «وكان قد اعتبره) الكلام (البعض من علماء التداولية سببا مباشرا وأساسيا لكل تواصل بين أطراف معيّنين، ولكلّ فعل ينجم عنه وإذا كان للكلام هذه الأهمية في عملية التواصل بين الأفراد والجماعات، فإنّ تعليم اللغة الأمّ، ولا سيّما اللغة العربية في وضعنا، للمتعلّمين الصغار، في الحلقتين)الأولى والثانية(، يكتسب أهمّية حاسمة في المسار التعليمي-التعلّمي الذي ينخرط فيه هؤلاء .وهذا يعني أنّ" التطبيق الصّحيح لعملية التواصل الشفهي عبرالطرائق الناشطة يساهم مساهمة فعّالة في التمكّن من تحويل المعارف) في اللغة العربية (إلى مهارة فإتقان) «سلهب،(2006 ، تُترجم إلى مزيد من ترسيخ المتعلّم، المتواصل بلغته على هذه الصورة، معارفه ومهاراته في التعبير الشفهي، ما ينعكس إيجابا على المجال المقابل، عنيتُ التعبير الكتابي والقراءة.

وبناء عليه، فإنّ التعبير الشفهي) أو الشفوي (المعتبر نشاطا تعلّميا – لغويا – أساسيا في تكوين كفايات المتعلّم وإعداده إعدادا أكاديميا سليما، بات منظورا إليه، من قبل علماء التربية والمشرفين على وضع المناهج والبرامج الخاصّة بتعليم اللغة، على أنّ له آلياتٍ ومساراتٍ خاصّة، لا يجوز التغاضي عنها أو تجاوزها لصالح تعلّمية التعبير الكتابي أو القراءة .وإنما ينبغي العمل على تنمية التعبير الشفهي والتنظير له ورفده بالعديد من العلوم المساعدة، ليصير تعلّمية) أو ديدكتيكا (متعدّدة الميادين والفروع، شأن كلّ تعلّمية ناجمة عن عوامل وعناصر) أهداف، وضعيات تعلّمية، وسائل(... وفاعلين عديدين في سياق خاص (E.Corte,2000).بيد أنّ واقع الممارسة التدريسية الذي يمكن ملاحظته، في ما خصّ دور التعبير الشفهي ومدى اعتباره في تعليم اللغات بعامة، كان قد أشار إلى نظرة المعلّمين المشوّشة إليه، واعتباره ممرًّا لازمًا للكتابة،((Dolz,Shneuwly,1998,p.62 ليس إلّا، وبالتالي لا يمكن لهم قياس أداء متعلّميهم في الشفهي إلّا بناء على أعمالهم المكتوبة .فإذا ما كان هذا معمولا به في المدارس الأوروبية، لعقدين من السنوات خلت – وقد حدث التحوّل الكبير في مناهجهم لصالح الشفهي – فما بالنا نحن ومدارسنا في عالمنا العربي التي لا يحظى فيها المتعلّم، في الحلقتين، سوى بنزرٍ يسير من الكلام يعبّر فيه عن فهمه وذاته بلغة عربية غير مبنية؟

-3-3إشكالية التعبير الشفهي:

ولكن، قبل الدّخول في تفاصيل تعلّمية التعبير الشفهي، لا بدّ أن نطرح السؤال الآتي :هل كان التعبير الشفهي منظورا إليه على تلك الصورة، أي جزء لا يتجزّأ من تعلّمية اللغة العربية؟ للإجابة نقول إنّ مناهج اللغة العربية القديمة، أقله في لبنان، لم تكن لتعير اهتماما بالتعبير الشفهي، ولم تخصّه بنصيب من الأهداف التي يفترض أن يحققها الطالب خلال تعلمه اللغة العربية قراءة وكتابة .بيد أن السؤال المطروح حول مكانة التعبير الشفهي، فيما مضى، يقتضي سؤالا آخر يشرحه ويفصّل فيه الإشكالية :هل كان موقع التعبير الشفهي المتأخر في سياق تعليم اللغة العربية مردّه إلى إهماله من قبل الإدارات المتعاقبة المسؤولة عن وضع المناهج؟ أم إنّ المسؤولية في تراجع التعبير الشفهي تقع على عاتق عاملين تربويين آخرين؟

للإجابة عن السؤال الأول نقول إنّ المناهج القديمة، قبل العام1996 ، لم تكن ترى لزوما أن تنظّر للتعبير الشفهي، أو ترى صلة بينه وبين سائر موادّ اللغة العربية، أو بين المجال الشفهي والمجال الكتابي .ولئن أقرّت هذه المناهج) القديمة (بوجود ما سمّي" التعبير الشفهي"، فإنها حصرت وجوده في إطار النشاطات المقصودة لذاتها، في سياق العملية التعليمية الجاري تنفيذها، وركّزت على ***حفظ***

مضامين مادة اللغة العربيةباعتباره الأسلوب التعليمي الأمثل) عبد العليم، إبراهيم([17] .كما تبدّى للناظرين في تدريس» التعبير الشفوي في المدارس الابتدائية المعنيّة "أنّ فئة قليلة من المعلّمين تعتبر »حياة تلاميذهم اليومية "جديرة بأن تكون مادة للحوار، أو تلجأ إلى المقابلات، أو تستخدم البرامج الإذاعية أو التلفزيونية، أو تشرك المتعلّمين في تمثيل بعض الأدوار) ...كبّاره شعراني،.(1981 [18]

وبالمقابل، فقد عملت المناهج الجديدة على معالجة إشكالية التعبير الشفهي؛ فوضعت إطارا نظريا كاملا، بالفلسفة التربوية تكاد تكون شاملة، في ما خصّ المجالين، المكتوب والمشافه .وأقرّ المنظّرون بلزوم" تدريس التعبير الشفهي) "...مناهج التعليم العام وأهدافها،(1997 ، من أجل أن يصير المتعلّم »مواطنا صالحا، قادرا على الحوار والإصغاء إلى الآخر، وإبداء رأيه بحرّية) «...مناهج اللغة العربية، .(1996ووضع المنظّرون أهدافا خاصة) للحلقة (وأهدافا تعليمية-تعلّمية) للسنة الدراسية (وكفايات يفترض أن يكتسبها المتعلّمون في سياق العملية التعليمية–التعلّمية التي تجري فعالياتها داخل الصف وخارجه .ولعلّ أهمّ إنجاز وضعته المناهج الجديدة في تصرّف العاملين التربويين هو إقرار المجتمع التربوي بوجود **المتعلّم** واعتباره **محور العملية التعليمية– التعلّمية**)طعمة،.(2006 [19]

ولكنّ الواقع التعليمي، منذ إعداد المناهج الجديدة إلى زمن كتابة هذه السطور، ظلّ غافلا عن مرجعية المناهج الجديدة الملزِمة؛ فقد استمرّ المعلمون والمعلّمات وأساتذة التعليم الثانوي، على حدّ ما ينقله طلّابنا -المعلّمون في الدورات التدريبية والتأهيلية التي كنا ساهمنا في إعدادها، في تجاهلهم وجود **مجال التعبير الشفهي**، سواء من خلال ممارساتهم على مدارالسنوات التدريسية، في المراحل كافة أو من خلال حصرهم نشاطات التقويم المستمر بالأعمال الكتابية، من دون نشاطات التعبيرالشفهي .ما أخرج هذا المجال من الإطار المرجعي التربوي الذي رسمته المناهج الجديدة، كما حرم المتعلّمين من كفايات أساسية ولازمة في بناء المتعلّم ذي الشخصية المتوازنة) قراءةً وكتابة، وإصغاءً وتعبيرا.(

أما أهمّ **الدواعي** التي استند اليها الفاعلون التربويون) معلّمات وأساتذة ومعلّمين ومنسّقين ومديرين(من أجل تسويغ انصرافهم عن التعبير الشفهي – والتي تتفق في بعض وجوهها مع توجّهات تعليمية عربية وغربية، فهي الآتية) : [20](Dolz,Shneuwly,

أولا :اعتبار التعبير الكتابي، بل الكتابة» شكل اللغة الأمثل والتعبير الأصدق عن الفكر .«وبالتالي، يُنظر إلى التعبير الشفهي على أنه تابع للتعبير الكتابي، ويمكن التخلّي عنه لصالح الأوّل من دون أن يتأثّر المتعلّم لفقدانه في اكتسابه اللغة.

ثانيا : اعتبار التعبير الشفهي – من قبل الغالبية العظمى من الفاعلين التربويين المشار إليهم آنفا– عصيّا على القياس والتقييم؛ بدليل أنّ المتعلّم، إذ يؤدّي نشاطا شفهيا، لا يترك **أثرًا** قابلا للقياس بالمعايير المدرسية التقليدية .وذلك بخلاف النشاط المكتوب الذي باتت معاييره واضحة ومعمولا بها لزمن بعيد خلا .وللردّ على هذين الاعتباريْن، يضاف إليهما اعتبار ثالث وهو **جهل المعلّم**)ة (تقنيات التعبير الشفهيّ الواردة في منهج اللغة العربية، أو جهله الطرائق والكيفيات) صياح،(2012 [21] التي يتمّ بها تدريس التعبير الشفهي، نقول :إنّ التقدّم التكنولوجيّ الحاصل على صعيد التسجيل الصوتي، وبروز علم الصوتيات، وإفادة المجال التربوي والتدريسي منها، ولا سيما على علم الأصوات

والصوتيات phonetique,phonologie)) والأصواتيات صعيد تعليم اللغات، **جعل** قياس الأداء الصوتي والتعبير الشفهي أمرا واقعا وممكنا؛ بحيث بات ممكنا تحويل أي كفاية من كفايات التعبير الشفهي – المشاركة في محادثة، على سبيل المثال – إلى **معايير** واضحة، و**محكّات** منبثقة عن الأولى :من مثل **إلقاء قصيدة**)الحلقة الأولى أو الثانية(، أو **إعادة رواية حكاية**)رياض الأطفال(، بحيث يتسنّى للمعلّم) ة (أن يقيس مدى تحقيق المتعلّم الكفاية أو الأهداف المنصوص عليها في المنهج، والكامنة في النشاط الشفهي المذكور آنفا، وذلك استنادا إلى معايير ومحكّات عديدة) النبر، والتنغيم، قواعد اللغة، النطق السليم، (...تكفل له تقييما موضوعيا وتقويما تكوينيا للمتعلّم.

ولسوف نعرض، في أبواب لاحقة، للجداول التقييمية التي يكون على المعلّم)ة (أن يهيّئها لدى المباشرة بالنشاط التعبيري الشفهي، قبل أن يعمل على نقلها مبسّطة إلى المتعلّمين لتكون) جداول التقييم الذاتي (أداة ما-وراء تفكيرية، تعينه على ترسيخ كفاياته ومعارفه المكتسبة بفضل التعبير الشفهي)شنولي.1998 (

ثالثا – اعتبار التعبير الشفهي عملا نافلا، أو خارجا عن سياق التعليم وحصص اللغة العربية، ما دام المتعلّمون قادرين على التلفّظ بالإجابات عن الأسئلة التي تُطرح عليهم.

-3-4مكوّنات التعبير الشفهي:

يكتسب التعبير الشفهي مكانته في سلّم المجالات التي يتاح للمتعلّم اكتسابها في زمن تعلّمه، داخل الصف، من أهمّيته في تكوين كفايات المتعلّم ومهاراته، ومن كونه يوفّر المادّة الأوّلية) الصوتية-اللغوية (للتواصل الفعّال بينه وبين المعلّم) ة(، ومن كونه أكثر المجالات حضورا وفعالية في الصف، من حيث زمن المداخلات وتنوّع المتداخلين) صياح،2014 ، ص .(34.وبالتالي فإنّ الفوائد التي يمكن أن يجنيها المعلّمون والمتعلّمون من التعبير الشفهي باللغة العربية الفصحى، سواء من حيث المضامين المتداولة، أو الكلمات والألفاظ، أو من حيث التركيب وأنواع النشاطات الشفهية، يفترض أن تكون كبيرة بالقياس إلى حضور مجالي القراءة والكتابة.ولدى النظر في طبيعة اللغة الشفهية التي تشكّل مادة التعبير الشفهي، فإننا نجدها تتشكّل من خمسة مكوّنات، هي الآتية:

أ -**المكوّن الصوتي** :يعتبر" المكوّن الصوتي تجسّدا للكلام في أصوات لغة معيّنة) "صياح، ص(36.، وهذه الأخيرة تنتظم في عبارات وكلمات وجمل، كان المتعلّم قد اكتسب بعضها، قبل مجيئه إلى المدرسة، وهو مقبلٌ على اكتساب بعضها الآخر في المدرسة وداخل الصفّ، خلال العملية التعليمية-التعلّمية.

ب -**المكوّن اللساني** :ويتشكّل من" المعطيات الصرفية-النحوية "التي تنطوي عليها الوحدات الكلامية في الخطاب الشفهي) بالعربية الفصحى (الذي ينوي المتعلّم أداءه لتحقيق هدف تعبيري أو تواصلي .وهذا يفترض أن يكون المتعلّمون، في الحلقتين الأولى والثانية، مطّلعين على هذه المعطيات ومكتسبيها، بحدودها الدنيا، ليؤدّوا تعبيرهم الشفهي بلغة عربية سليمة .أما الأمر الذي يفترق فيه التعبير الشفهي عن التعبير الكتابي فهو وضعية التواصل الشفهي التي توجب وجود أطراف متعددة تتناوب على الكلام.

ج -**المكوّن النصّي– الخطابي** :ومؤدّاه أنّ ما ينطق به المتعلّم، خلال أدائه التعبيرالشفهي، ينبغي أن يشكّل وحدة نصية متكاملة) جملة، أو فقرة، أو مقطعا(، أو نصّا متكاملا ذا بنية دلالية قريبة إلى حدّ ما

من بنية النص المكتوب .ومن هذا المنطلق وجب على المعلّم) ة (أن يكون مشرفا على تكوين إجابات المتعلّمين لتصير وحدة نصية كاملة أو نصا كاملا بحسب ما تنصّ عليه مناهج اللغة العربية.

د -**المكوّن التداولي** :ونعني به ما يتجاوز علم اللغة والمعاجم والتراكيب وعلم النصوص إلى التنبّه لمقاصد المتكلّم، من مثل مراعاة مراتب المتحادثين، أو مواقعهم داخل حيّز مكاني واحد، أو استخدام عبارات معيّنة لافتتاح الكلام، أو متابعته، أو إنهائه، وذلك من خلال علامات لغوية لافتة وأخصّها **الضمائر** ونسب تواترها في النص، والعلاقات التي ينسجها الخطاب في ما بين شخوصه.[22]

هـ-المكوّن الدلالي :ونعني به مجموع الأفكار والمعاني، المكتسبة منها والقابلة للاكتساب) من قبل المتعلّمين (والتي يفترض أن تشكّل مادّة للتداول الشفهي، داخل الصف .ولهذا المكوّن صلة بخبرة المتعلّم الشخصية وثقافته التي حصّلها، بالمطالعة والاختبار والتبادل المعرفي، بينه وبين أقرانه.

-4تقنيات التعبير الشفهي:

في المرحلة التي سبقت المناهج الجديدة، ولا سيما في السبعينيات من القرن الماضي، كان المجال الشفهي) أو الشفوي (غامضا، بل كان متداخلا مع التعبير الكتابي ومتكاملا معه، وإن أقرّت)المناهج (بلزوم أن» يشعر الولد بحاجة إلى التعبير والرواية والحديث) «كبّارة شعراني،.(1981 وكان الاتّجاه في هذه الأدبيات أميلَ إلى اعتبار تقنيات التعبير» فنونا «بحدّ ذاتها، من مثل» المحادثة والإنشاء، والقراءة، والاستظهار، والقواعد، والإملاء، والخطّ . «وبناء على هذا ظلّ مفهوم» الفنون" معمولا به حتّى صدور المناهج الجديدة وإرسائها مفهوم» التقنيات «الذي ينطوي على دلالات واضحة، تفرّقها عن المفهوم الأول، من حيث تميّز كلّ منها **بتوصيفات ومعايير** تخدم الأهداف والكفايات التي نصّ عليها منهج اللغة العربية .ولكن هل يعتبر مفهوم التقنيات، الذي سلف وصفه، ما ينطبق على فعاليات التعبير الشفهي في رياض الأطفال؟ وهل إنّ تعلّم اللغة العربية) الفصحى (هو الهدف الأساس، بل الرئيسي من هذه الفعاليات؟ للإجابة، نقول إنّ مصطلح **نشاطات التعبير الشفهي**، في رياض الأطفال يصحّ أكثر من مصطلح التقنيات .وذلك أنّ الطلاّب الأطفال، منذ السنة الأولى في رياض الأطفال، يسعون إلى اكتساب كفاية أساسية وهي" التدرب على الإصغاء إلى الأصوات والرسائل الشفهية التي يمدّه بها المعلّم)ة(، من أجل فهم مضمونها والتواصل معه ومع زملائه بلغة عربية) خليط بين العامية والفصحى.(

-4-1نشاطات التعبير الشفهي في رياض الأطفال:

يمكن القول إنّ المجال الشفهي) أو الشفوي (في مرحلة رياض الأطفال هو الأكثر طغيانا وحضورا في العملية التعليمية–التعلّمية، ما دام الأطفال يحتاجون إلى الكلام لبناء فكرهم» وفق دائرة تكوينية، على ما أكّده بياجيه (Piaget,1923)) وعلى هذا رسم منهج اللغة العربية، في رياض الأطفال، حدودا للمجال الشفهي أوسع بكثير من المجال الكتابي؛ إذ أوجب أن يكون المتعلّم-الطفل قادرا على» معرفة وتمييز المفردات، والمحادثة باللغة العربية واللغة الأجنبية عن الأعياد ...وتسمية وسائل المواصلات ومن يقودها باللغة العربية والأجنبية ...والتعبير الحرّ عن مفاهيم متعلّقة بوسائل النقل ...ومعرفة المفردات المرتبطة بالبيت والأسرة ...والقدرة على المحادثة والتعبير بجمل بسيطة باللغة العربية«...)المركز التربوي للبحوث والإنماء، .(2002 وقد حصرَ المنهجُ المذكور الكفايات التي يحسن بالمتعلّم

الطفل اكتسابها بالمجال الشفهي بصورة أساسية، في مقابل كفايات معدودة في المجال الكتابي، من مثل رسم أحرف معيّنة ونسخها، وتلوينها .وأيا يكن شكل النشاط اللغوي الذي يُدعى المتعلّمون الأطفال إلى القيام به فإنّ» التفاعل الكلامي الذي يحدثه كفيلٌ بتنمية قدراتOntario,2008).) ا لمتعلّمين اللغوية، في الحلقتين التحضيريتين) رياض الأطفال (الأولى والثانية "...ولو نظرنا إلى الأهداف التي يفترض بالمتعلّمين الأطفال أن يحققوها في مجال التعبير الشفهي، لوجب أن نبدأ **بالإصغاء**، تحضيرا وتحفيزا وفهما وتحليلا، لكونه الركيزة الأولى في التواصل الجاري بين أطراف العملية التعليمية– التعلّمية، وعنينيا بهم، المعلّم)ة (والمتعلّمين الأطفال والمعارف المتمثّلة، ههنا، باللغة العربية .وتحقيقا لهذه الأهداف يحسن أن يلجأ المعلّم) ة (إلى **الاستراتيجيات** التعلّمية الخاصّة **بالإصغاء**، وأهمها:

اذ المتعلّم وضعيّة الاستماع.

يل معارفه السابقة بما خصّ موضوع الاستماع.

اده معنى الرسالة أو الفكرة المنقولة.

طه الحركات والإيماءات بالكلمات والعبارات المقصودة بالنص المسموع.

www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_communication_orale_M_3.pdf

أ-أهداف الإصغاء:

ولقد اتفق الدارسون على اعتبار الإصغاء مدخلا لازما للتواصل الفعال بين المعلّم) ة(والمتعلّمين [23] كما هو لازم لنقل المعارف على النحو التعلّمي المنشود،[24] بغضّ النظر عن المستوى التعليمي الذي يكون فيه المصغي–المتعلّم، حيث إنه أحوج إلى هذه المعلومات المنقولة- عبر الاستماع والإصغاء -ليحسن استخدامها لبناء معارفه المخصوصة.

ومن **أهداف الإصغاء:**

ية قدرة المتعلم على متابعة النص أو الرسالة المسموعة.

يز المتعلم بين الأصوات المختلفة التي يتشكل منها هذا النص.

يز المتعلم معاني النص، وإدراك أفكاره الثانوية والرئيسة.

ية قدرة المتعلم على التحصيل المعرفي.

بط بين النص المسموع وبين طريقة عرضه.

ية قدرة المتعلم على تخيّل المواقف التي يمرّ بها.

خلاص المتعلم نوع النص المسموع.

خلاص النمط المهيمن على النص المسموع.

نخلاص المتعلم النتائج من النص المسموع.

نخلاص المتعلم سياق الحديث لفهم معاني المفردات والجمل في النص أو الرسالة.

ية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة، كاحترام المتحدث وإبداء الاهتمام بحديثه والتفاعل معه.

ب-مهارات الإصغاء:

قسّم التربويون مهارات الإصغاء إلى أربعة أقسام رئيسية:

أولا -مهارات الفهم ودقّته وتتكوّن من العناصر الآتية:

-1القدرة على حصر الذهن وتركيزه في ما يستمع إليه.

-2الاستعداد للاستماع بفهم.

-3إدراك الفكرة العامة التي يدور حولها الكلام المسجّل أو المُلقى.

-4استخدام إشارات سياق الفهم الصوتية.

-5إدراك أفكار النص الأساسية والجزئية.

-6القدرة على متابعة تعليمات شفوية وفهم المقصود منها.

ثانيا– مهارات الاستيعاب وتتكوّن من العناصر الآتية:

-1قدرة المتعلم على تلخيص المسموع.

-2التمييز بين الحقيقة والخيال مما يقال.

-3قدرة المتعلم على إدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة.

-4قدرة المتعلم على تصنيف الأفكار التي تناولها المتحدث أو المرسلة.

ثالثا– مهارات التذكّر وعناصرها كالآتي:

-1قدرة المتعلم على التعرّف إلى الجديد في المسموع.

-2ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.

-3إدراك المتعلم العلاقة بين المسموع من الأفكار والخبرات السابقة.

-4قدرة المتعلم على اختيار الأفكار الصحيحة بعد نقدها للاحتفاظ بها في الذاكرة.

رابعا– مهارات تحليل الأفكار المطروحة وعناصرها كالآتي:

-1إدراك المتعلم الروابط بين الأفكار المعروضة.

-2استخلاص المتعلم الفكرة الرئيسة في النص أو الرسالة المسموعة.

-3تدوين المتعلم النص المسموع من خلال رؤوس الأقلام.

-4تعبير المتعلم عن إدراكه الفكرة الرئيسة بكلام شفهي سليم.

خامسا– تقويم المتعلم النص أو الرسالة المسموعة، من خلال العناصر الآتية:

-1تكوين المتعلم تصورا شبه وافٍ عن النص المسموع ومقارنته بخبرته.

-2تعبير المتعلم عن رأيه الخاص في شأن الفكرة الرئيسة المطروحة.

ج-الأنشطة المنهجية للمسموع:

وتتجلّى هذه الأنشطة المنهجية في الآتي:

حليل

صنيف

خيص

كير الاستنتاجي

نشطة النقدية والتقويمية.[25]

أما **استراتيجيات مباشرة الكلام** التي يحسن أن يلجأ إليها المعلّم)ة (لجعل المتعلّم الطفل يتواصل معه ومع زملائه بلغة عربية) فصيحة (وشديدة التبسيط، من أجل أن يكتسب المعارف والمهارات المنصوص عليها في المنهج، فأهمّها:

تخدام المتعلّم كلمات استخداما سليما.

ُفه غاية الكلام الذي يباشره.

مه جملا استفهامية.

ِاره صيغا وتعابير، جماعيا وفرديا.

مه جملا ذاتَ إيقاع) أغان وغيرها.(

جيله صوته وملاحظته إياه، لنقده أو تصويبه.

بيد أنّ الاستراتيجيات التي سبق ذكرها لا تجد سبيلها إلى التحقق إلّا من خلال **نشاطات** في التعبير الشفهي قد تكون **موجّهة** حينا، أي تخضع لتنظيم مسبق من قبل المعلّم)ة (و**عفوية** حينا آخر، أي لا تخضع لتنظيم مسبق) صيّاح،(2012 ، إلّا أنها تلزمه)ها (باستثمارها على النحو الذي يبني فيه المتعلّم معارفه؛ معجمه، وتراكيبه، وعالمه الدلالي، وحوافزه باتّجاه أنواع النصوص ذات الإيقاع، وأنواع الخطابات المختلفة بحسب سياقات الكلام المتعدّدة .ومن نشاطات التعبير الشفهي الموجّه **رواية حكاية** بلغة عربية مبسّطة وإعادة روايتها من قبل أحد المتعلّمين الأطفال، محافظا فيها على تسلسلها السردي)الحبكة القصصية .(

ومن النشاطات الشفهية التي يشارك فيها المتعلّمون الأطفال، وينظّمها المعلّم) ة(، **المحادثة الشفهية** والتي عمادها **الأسئلة** المهيّأة على نحو متسلسل، والتي تتطلّب إجابات معيّنة من قبل المتعلّمين – الأطفال، تتمحور حول **قراءة الرسمة** المرتبطة بالمحور موضوع الدرس، أو حول **الحرف** الذي يهدف الدرس إلى جعل المتعلّمين–الأطفال يتميّزونه، ويحاكون شكله وصوته، ويؤدّون مقاطعه الصوتية، وصولا إلى اكتسابهم أحرفا بعينها، وكلمات، واستخدامها في التعبير عن ذواتهم احتياجاتهم" بجمل بسيطة باللغة العربية الفصيحة) «المركز التربوي، .(2002 بيد أنّ المسألة تتجاوز كونها تمرّسًا مهنيا بحتًا، يتوصّل خلاله المتعلّمون الصغار إلى اكتساب المعارف والمهارات والكفايات المنصوص عليها في ما خص التعبير الشفهي، إلى كونها عملا تحفيزيا متأنيا ومدروسًا، يفلح في تحويل المتعلّمين الصغار، في الحلقة الأولى بالتحديد، من أشخاص صامتين إلى فاعلين ومتكلّمين بفضل وضعيات تحثّهم على المشاركة النشطة.[26]

2 - 4نشاطات التعبير الشفهي في الحلقتين الأولى والثانية:

إنّ أهمّ ما تتميّز بها المرحلة التعليمية) الحلقتان الأولى والثانية (أنها تؤسس لمسار يصير فيه المتعلّمون قادرين على صياغة مداخلاتهم الشفهية وصولا إلى تكوين نصوصهم الشفهية ذات البنيان المتراوح متانة .ولعلّ هذا ما حدا بالمناهج الجديدة (1997) إلى اقتراح نشاطات شفهية، تحقيقا لأهداف تعليمية–تعلّمية مناسبة للسنة الدراسية، وتجسيدا لأهداف خاصّة بالحلقة **الأولى** بعامة .ومن هذه **الأهداف الخاصة:**

-اكتساب المهارات اللغوية التلقائية بممارسة **حسن الاستماع** والنطق السليم والتواصل بلغة عربية فصيحة مبسّطة.

-التعبير بجرأة عن ذاته والاتصال بسواه.

-اكتشاف أهمية التنغيم وعلامات الوقف في جهر النص والتدرّب على محاكاة قراءة المعلّم النموذجية.

-تدريب ذاكرته على حفظ مقطوعات سهلة ذات إيقاع بارز ومغناة أحيانا.

-التمرس بتقنيات التعبير الشفهي) الحوار، والمحادثة، القراءة للآخر،(..

ومن **الأهداف الخاصة** في الحلقة **الثانية:**

-تمرين ذاكرة المتعلّم على حفظ مقطوعات ذات إيقاعات وموضوعات محببة.

-استخدام العربية الفصيحة المبسّطة وسيلة تعبير عن الذات وتواصل مع الآخرين ومعبرا إلى القراءة والكتابة.

-التمرّس ببعض تقنيات التعبير الشفهي) النقاش، العرض، الرأي الحر.(...

)المركز التربوي،1997 ، ص(54.

من الواضح إذًا أنّ المنهج نفسه وإن كان عُنيَ بوضع أهداف خاصّة بالتعبير الشفهي، يحسن تحقيقها في الحلقتين، الأولى والثانية، فإنه ترك مسألة تحقيق هذه الأهداف من خلال نشاطات في التعبير الشفهي مناسبة لفعاليات أخرى، من مثل الدورات التدريبية أو المؤتمرات والأعمال التكميلية الأخرى، كالحلقات المخصصة بنشاطات التعبير الشفهي التي سبق الكلام عليها .ولما كانت الحلقة الثانية من التعليم (9-12) الأساسي كناية عن جسر عبور إلى الحلقة الثالثة، ومنها إلى المرحلة الثانوية، فقد كان لزاما أن ينتقل المتعلّمون فيها، من مرحلة التمرّس بالكلام الشفهي إلى مرحلة" إنتاج النص الشفهي التجريبي ...في سياق عمل تعلّمي شامل، من الإصغاء إلى نص شفهي وتحليله، إلى إنتاج نص شفهي معيّن ...في وضعية لغوية مناسبة."

ويمكن أن نجمل هذه **النشاطات الشفهية** بالآتي:

ادة رواية القصص والمغامرات والحكايات.

اءة للآخر، وتشمل قراءة الأنواع النصية المتاحة.

د المحادثة، الخبرة الحياتية، سرد الرحلة، الشهادة، الأحداث الجارية، تحقيقات...

حاجّة) البرهنة(، من خلال :النقاش، الندوة، الجمعية العمومية...

ض الشفهي، المحاضرة، المقابلة، الحوار التفسيري.

اء قصائد، خطبة، عظة،...

-4-3نشاطات التعبير الشفهي للحلقة الثالثة والمرحلة الثانوية:

بداية، يُطرح تساؤل ههنا عن الداعي إلى دمج الحلقة الثالثة مع الحلقة) أو المرحلة (الثانوية، وللإجابة نقول إنّ العديد من الدول العربية آثرت هذا الدمج بين المرحلتين) الإعدادية والثانوية (في فلسفتها التربوية وفي» تطبيقاتها "التي تسعى إلى توظيف التعبير الشفهي في إكساب المتعلمين قدرا معينا من الكفايات والمعارف والمهارات.[27]

وبالعودة إلى منهج اللغة العربية للحلقتين المذكورتين أعلاه) الإعدادية، والثانوية (الصادر في العام1997 ، يمكن القول إنه خصّ هاتين المرحلتين بعنايته، واتّسع المجال أمام الأنشطة الشفهية

التي يحسن بالمعلّم) ة (أن يفعّلها لغاية الاكتساب السابق ذكرها .ولئن تراوحت قيمة هذه النشاطات الشفهية ومداها الزمني – في أثناء العملية التعليمية-التعلّمية – والموادّ العلمية الداخلة في تكوين اللغة العربية، فإنّها طاولت مختلف مظاهر تعلّم اللغة العربية) الفصيحة (والتواصل بها، بما يكفل" التواصل باللغة الفصيحة بطلاقة وإتقان ...والحوار والمناقشة وإبداء الرأي بجرأة وإتقان ...والأداء الجيّد والحضور المميّز في النشاطات المختلفة) إلقاء، مسرح، خطابة، منبر حرّ(...[28]

ومن هذه **النشاطات**:

-سماع موسيقى) تدوين الانطباعات أو إطلاق الحوار بوحي من الموسيقى.(

-بطاقة نص مسموع) الإجابة عن أسئلة النص المسموع، شفهيا، إبداء رأي بلغة عربية سليمة.(

-سماع أغان) الإصغاء إلى كلمات الأغنية، تدوينها، الحوار بشأنها.(

-قراءة صورة أو رسمة) ملاحظة عناصرها، وتمييزها، وإدراك معانيها، وإبداء الرأي بشأنها.(

-المشاركة في حوار) في موضوع معيّن مع مراعاة النطق السليم واللفظ الصحيح.(

-إعادة رواية القصة) من قبل المتعلّم، مع مراعاة بنية الحكاية، وقواعد اللغة العربية.(

-المحادثة) من خلال أسئلة حول الدرس، أو المناسبة المتصلة بالوحدة التعلّمية.(

-الحوار بين المتعلّمين) إطلاق المعلّم حوارًا بين فرق المتعلّمين في مسألة أو ظاهرة واردة في الدرس.(

-الرأي الحرّ) إبداء المتعلّم رأيه في مسألة مطروحة في الدرس، بلغة عربية سليمة.(

-العرض الشفهي) عرض فرق المتعلّمين الموضوع المناقش على زملائهم في الصف.(

-إلقاء الشعر) حفظ المتعلّم نصًا شعريا، وإلقاؤه على مسامع زملائه، مراعيا قواعد النبر والتنغيم واللغة

العربية.(

-تمثيل الأدوار) أداء المتعلّم دورًا مسرحيا إلى جانب زملائه بلغة عربية سليمة.(

-سرد حادثة واقعية) سرد :رحلة، زيارة، مناسبة، حدث، بلغة عربية سليمة على زملائه.(

-عرض مقابلة) أجراها متعلم أو فريق متعلمين مع أحدهم، بلغة عربية سليمة.(

-إجراء مناقشة) عرض فريق المتعلمين وجهات نظرهم حول المسألة المطروحة بلغة عربية سليمة.(

-تقديم وصفات) عرض فريق أو متعلّم طريقة إعداد طبخة أو دواء أو...مستخدمًا عبارات ومصطلحات بلغة عربية سليمة.(

من الملاحظ، في ثبت النشاطات الشفهية التي أدرجناها أعلاه والخاصة بالمرحلتين المتوسّطة والثانوية أن بعضها تكرّر في المراحل التعليمية الأولى) الأساسية أو الحلقتين :الأولى والثانية .(بيد أنّ ذلك لا يضيرها ما دامت المضامينُ تتغيّر وتتسع بحسب السنة الدراسية والحلقة، وما دامت الكفاياتُ والمعارفُ والمهارات المطلوب اكتسابها، من التعبير الشفهي، في المرحلتين المتوسطة والثانوية، تطّرد على نحو بيّن وفق ما يرسمه منهج اللغة العربية وملحقاته، عنيتُ دليل الكفايات الخاصة بكلّ سنة دراسية.

-5تعلّمية التعبير الشفهي للحلقتين) الأولى والثانية(

وربّ سائل عما إذا كان المتعلّم في الحلقة الأولى و الثانية قادرا على استيعاب هذه النشاطات الشفهية وتطبيقها، وإنتاج نصوص شفهية بلغة عربية فصيحة وسليمة، نقول :نعم بمقدور المتعلّم في الحلقتين الأولى والثانية استيعاب هذه النشاطات، والمشاركة فيها داخل الصف وخارجه، وتحقيق الأهداف اللغوية والتربوية المنصوص عليها في منهج اللغة العربية، شريطةَ أن يتوفّر لديه معلّم)ة (ذو كفايات عالية ومعارف شاملة، ويدفعه يقينٌ ثابتٌ بمكانة المتعلّم المحورية في العملية التعليمية-التعلّمية، فيوجّه الأخير الوجهة الحسنة، ويمدّه بالاستراتيجيات التعلّمية السالفة من أجل أن يبلغ به مرتبة إنتاج النصّ الشفهي، وصولا إلى الإبداع فيه .ورغم إدراكنا أنّ أيّ عملية تعليمية– تعلّمية تقتضي من الفاعلين فيها أن يراعوا ثلاثة مكوّنات هي:

المعارف والمواقف والمهارات) صيّاح،(2013 ، وتستوجب من المتعلّم أن تكون له المعارف اللازمة في ما خصّ مضامين أي نشاط في التعبير الشفهي) اللغوية، والدلالية، والتداولية(، وأن يتّخذ المواقف الإيجابية - بمعونة المعلّم وتحفيزه - من النشاط المقبل عليه، وأن يبني مهاراته التعبيرية والتلفّظية المناسبة...، فإنّ تحقيق الدرس في التعبير الشفهي قد يكون ناقصا، وقد لا يفضي إلى بناء المتعلم النص الشفهي المرجو، إن لم يأخذ بحسبانه **الوضعية التعلّمية** المناسبة للعملية التعليمية– التعلّمية، وعنينا بها:

-1**المكان** أو الإطار الذي تجري فيه الحصّة، سواءٌ داخل الصفّ المحدّد) الأساسي الأول، الثاني، الرابع(..، أو خارج الصف) المكتبة، غرفة النشاطات والأدوات، إلخ .(والعبرة في ذلك أنّه يحسن بالمعلّم)ة (ضبط هذا الإطار المكاني الخارجي على نحو يكفل نجاح العملية التعليمية– التعلّمية.

-2**التوقيت** :الحصص الثلاث الأولى، ... أو الحصتان الخامسة والسادسة، إلخ .وفي هذا الشأن يحسن بالمعلّم) ة (أن يأخذ باعتباره – في حدود الإمكان -السلّم الزمني البيولوجي للمتعلّمين الصّغار بحسب رينه كلاريس(1994) ، الذي يصف حصول اليقظة القصوى لدى هؤلاء قبيل الظهر (12-11) وقبيل انتهاء حصص التعليم 3-2) ب-ظ(، في خلال النهار التعليمي الممتدّ ستّ حصص أو خمسًا، من أجل أن يحدّد حصّة لتدريس التعبير الشفهي الذي يتطلّب انتباهًا تلقائيا عاليًا.

www.slate.fr/story/73941/programmes-emploi-du-temps-rythmes-scolaires-parf

3 -**المكتسبات السابقة** :ونعني بها أن يدرك المعلّم)ة (مقدار المعارف والمهارات التي كان المتعلّمون قد اكتسبوها، في زمنٍ سابق على الحصة المزمع إجراؤها وذلك بحسب المنهج، من أجل أن يتاح للمتعلّمين استكمال بناء معارفهم في الوحدة التعلّمية المعنيّة.

4 -**الطريقة :**وهي تدخل في عداد أركان الوضعية التعلّمية المناسبة؛ إذ لم يعد جائزًا ولا ممكنًا أن يباشر المعلّم) ة (نشاطًا تعليميا، في القرن الواحد والعشرين، من دون أن يعتمدَ لذلك طريقة تيسّر له إنجاح العملية التعليمية-التعلّمية، من مثل طريقة **المشغل** .ذلك أنّ الأخيرة كفيلة بإدماج المتعلّمين في سياق التعلّم الذاتي وبناء معارفهم وإنتاج نصوصهم) الشفهية (بما يناسب الوحدة التعلّمية المدروسة. وقد أشار العديد من علماء التعلّمية المعاصرة إلى أنّ الطريقة) التقليدية والناشطة، على السواء (هي الركن الرابع في التعلّمية) بعد المعلّم، والمتعلّم، والمعارف (بحسب المثلّث التعلّمي الذي دعا إليه بيرونو(duonerreP)

-5**العلوم المرجعية** :ونعني بها مجموعة العلوم التي يستعين بها المعلّم والمتعلّم في حدود معيّنة تناسب كلاًّ منهما، وتفيد في إدراك أبعاد العملية التعليمية-التعلّمية المزمع تحقيقها .على سبيل المثال يستعين المعلّم بعلم الرموزية المعاصر ليدرك بعدًا أو مكوّنًا من مكوّنات النص السّردي، من مثل :دوني برتران (dnartreB .D 0002) وتُلحق بأعمال مبسّطة لفلاديمير بروب، الذي اكتشف بنية الحكاية النموذجية، إن ان الدرس في التعبير الشفهي متعلّقا **بإعادة سرد حكاية**، وهو نشاط أو تقنية في التعبير الشفهي تقتضي أن يتمثّل المتعلّم بنية الحكاية التي حفظها عن ظهر قلب، وأراد أن يقدّمها بلغته العربية الفصيحة إلى زملائه .بالطّبع، لا يُطلب من المتعلّم، المعنيّ بالنّشاط المذكور أن يقرأ برتران، ولا بروب، وهو في الحلقة الأولى أو الثانية، إنما يفترض بالمعلّم) ة (الذي اطّلع على هذه المراجع العلمية أن يعمد إلى تبسيط هذه المعارف على نحو يتيح للمتعلّم استيعاب المفاهيم السردية الواصفة) البطل، الشخصية المعينة، المعيقة، المكان، الزمان، الحدث،(...، بمثل استيعابه النبرات الملائمة كلّ مرحلة من مراحل السرد الذي يزمع إعادة روايته على مسامع زملائه.

-6تعلّم خطَب وأنواع نصوص شفهية وإنتاجها

حين نتكلّم على موضوع تعلّم المتعلّمين) في الحلقتين (التعبير الشفهي، يتبادر إلى ذهن المعنيين أنّ طلابنا سوف يكتفون من التعبير الشفهي بتعلّم بعض الألفاظ العربية في صيغتها الفصحى، بالحدّ الأدنى أو سوف يكتسبون بعض التراكيب أو الجمل أو الأبيات الشعرية، من قصائد حفظوها ظهرا عن قلب، وأدوها أمام المعلّم) ة .(بينما يفترض بالمتعلّمين أن يؤدّوا نصوصا أو مقاطع شفهية، باللغة العربية الفصحى، تكون ذات بِنية متعارف عليها، كالأقصوصة، والمثل الخرافي، والحادثة، والمقابلة، والعرض الشفهي، وغيرها من النصوص والأنواع .وهذا الأمر، أي تعلّم الخطب والأنواع الأدبية، الشفهية منها) والمكتوبة(على حدٍّ سواء، يتطلّب إعداد **مسار تعلّمي كامل** ذي فروع أربعة:

-1 **النشاطات** الشفهية **المهيّئة** للعملية التعليمية– التعلّمية :وأهمها **الإصغاء** إلى ما تقدّمه المعلّمة) أو المعلّم (من نصوص مكتوبة وأخرى مسجّلة) مسموعة(، وما يستوجبه الإصغاء من تركيز للانتباه من قبل المتعلّم في خلال العملية التعليمية-التعلّمية، من أجل ضمان نجاح المتعلّم في تلقف المعلومة أو التعليمة أو النص الشفهي) النثري / أو الشعري (والعمل بموجبها وتطبيق المطلوب منه بغية اكتساب المعارف والمهارات المنصوص عنها في منهج الحلقتين.

ولئن صنّف علماء التواصل والتعلّم الإصغاء لدى المتعلّمين أنواعًا، كالإصغاء التحليلي، والإصغاء الفعّال الواعي، والإصغاء الناقد، والإصغاء الاستكشافي، والتذوّقي، والاستمتاعي، والمتقطّع، وهي كلّها دالّة على درجة من الإصغاء إلى النص المسموع أو استهداف مخصوص له، فإنّ المتعلّمين قد يتأرجحون في إصغائهم بين أنواع عديدة بعينها، بحسب ما يقتضيه السياق التعليمي أو الطرائق المتّبعة في الوحدة التعلّمية التي يجري فيها الإصغاء .وحتى يكون الإصغاء مجديا أو فعّالا ينبغي أن يتوجّه إلى القدرات العليا لدى المتعلّمين، مثل الربط الدلالي والتحليل والاستنباط، على ما يدعو إليه علماء نفس التعلّم، استنادا إلى صنافة بلوم .هذا يستدعي من المعلّم)ة (أن يضيف أعمالا مكتوبة تفعّل مهارات التعبير الشفهي، وتحقق القدرات الذهنية العليا السالف ذكرها .

-2 **التفاعلات** الشفهية في خلال العملية التعليمية- التعلّمية، كالإجابات عن أسئلة المعلّم) ة(، والمداخلات الفردية والجماعية) الفريقية (بشأن جزئية لها صلة بدرس اللغة العربية، والتي يستثمرها المعلّم) ة (في التغذية الراجعة استثمارا يفيد في اكتساب المتعلّمين معارف ومهارات جديدة، على صعيد **القراءة** الجهرية والمشاركة الشفهية في **تحليل النص المقروء**، وفي **إبداء آرائهم** في أفكار النص وأشخاصه وأحداثه وفي استخلاص **العبر** من الدرس، واستخراج بعض الألفاظ والتراكيب واستثمارها في **لعب الأدوار** وغيرها، على نحو يستكمل فيه تعلّم اللغة العربية.

-3 **الأنشطة الشفهية** المستقلّة نسبيا، أي التي يتطلّب اكتسابها انفصالها عن الوحدة التعلّمية المدروسة موقتا – ولا سيّما تلك التي تناسب الحلقتين) الأولى والثانية .(وقد أدرجها بعض علماء اللغة والتعلّمية في باب **الأنواع**، باعتبار أنّ غاية التخاطب الشفهي هي أنّ يحسن المتكلّم) المخاطِب(بناء خطاب أو نص ذي خصوصية أسلوبية ودلالية معيّنة .ومع أننا ذكرنا سابقا بعضًا من هذه النشاطات أو تقنيات التعبير الشفهية، من مثل المحادثة والحوار الثنائي والجماعي، وإبداء الرأي، وإعادة قراءة النص السردي) قصة مثل خرافي، سيرة ذاتية، سيرة شخصية،(..، المناقشة، العرض الشفهي، المناظرة، الندوة، المقابلة، إلقاء الشعر، إلقاء الخطبة، إلخ ...فإنّ ما سوف نتطرّق إليه هو **الكفايات** اللغوية التي يفترض بالمتعلّمين أن يكتسبوها من خلال هذه النشاطات أو تقنيات التعبير الشفهي.

-4 **الأنشطة الشفهية** التي تندرج في باب **الأنماط**، بحيث يتاح للمتعلّمين اكتساب معارف ومهارات وكفايات معيّنة تمكّنهم من بناء **نصوص شفهية** يترسّم فيها المتعلّمون **بنى الأنماط** الدلالية واللغوية، بتوجيه من المعلمين والمعلّمات والأساتذة، ولكن لما كانت مهمّات المتعلمين والمعلّمين في هذا الشأن غاية في الصعوبة، فقد اقترح البعض تصوّرا تعليميا-تعلّميا يقوم على استحداث أنشطة تستجيب، في الغالب، لميول المتعلّمين، وتُستمدّ مادّتها وموضوعاتها من حياتهم وخبرتهم الاجتماعية، حتى ليمكن تسميتها **بمسارد الحياة.**

وقد ارتأى البعض تصنيف هذه الأنشطة بحسب **الأنماط الكبرى** كالآتي:

أ- **الرواية**) أي أن يروي المرء :(وينضوي تحت هذا العنوان مجموع من الأنشطة والأنواع المنتمية إلى الثقافة التخييلية، من مثل :الحكايات، وأخبار المغامرات والأمثال الخرافية وبعض السيَر البطولية. أما الكفاية، كفاية رواية الأنواع المشار إليها أعلاه، فتنطوي على مهارات منها تبويب أحداث المرويات

وفقًا للتسلسل الطبيعي) الحبكة القصصية(، ومنح الشخصيات الداخلة في النص المرويّ الخصائص النفسية الملائمة) النمط السردي.(

ب -سرد الأنواع الآيلة إلى **التوثيق** وتذكّر الوقائع البشرية :مثل الخبرات الشخصية، مثل سرد حدث، سرد خبرة، سرد رحلة، سرد شهادة، وسرد الأحداث :الأخبار المنقولة عن الراديو والتلفزيون، والتحقيقات، والأخبار الرياضية، والأحداث التاريخية مثل :سيرة أحد القادة التاريخيين، أو الرؤساء. ويحسن بالمعلّم) ة (أن يهيّئ المصادر والمراجع التي ينبغي للمتعلّم أن يستقي منها معلوماته، وينتقي ما يناسب الوضعية التعليمية-التعلّمية المعنية.

ج -أنشطة **المحاجّة أو البرهنة :**ونعني بها مجموع الأنشطة التي يقوم بها المتعلّمون والتي تُنمى إلى ميدان النقاش في المسائل الاجتماعية .ومن هذه الأنشطة :المناقشة، المرافعة، الادّعاء، الجمعية العمومية الندوة، مجلس الصف .ومن شأن هذه الأنشطة الشفهية أن تستحثّ قدرات المتعلّمين على تدعيم آرائهم بأمثلة وشواهد وأدلّة، وعلى صياغة الاعتراضات، وعلى بناء عمليات الدحض، أو على التفاوض حول وجهات نظر مختلفة.

د -أنشطة **العرض** الشفهية :وهذه تهدف إلى نقل المعارف إلى الآخرين .وتشكّل النصوص المكتوبة ذات الغاية التفسيرية مصدرًا للتعلّم، وهي تؤدّي دورًا فعّالا وخاصّا في صوغ المتعلّمين نصوصهم الشفهية العَرضية في خلال العملية التعليمية– التعلّمية .ومن هذه الأنشطة العرض الشفهي، والمحاضرة، ومقابلة أحد الخبراء وعرض المقابلة، والحوار التفسيري .وتستدعي هذه الأنشطة قدرات لدى المتعلّمين على تقديم المعارف، وصوغ المشاكل المختلفة التي تنطوي عليها هذه المعارف .كما تستلزم حشدًا للمعارف مسبقا، ومهارة إشراك الحاضرين في مسار العرض ولفت انتباههم وإفهامهم.

هـ- أنشطة الإيعاز :وتقع في ميدان الوصفات والتعليمات التي توجّه الأعمال البشرية) قول ما ينبغي فعله أو قوله(، وتقع في هذه الخانة الأنشطة الشفهية الآتية :تقديم وصفة طبخ، تقديم وصفة طبية لعلاج حالة صحية بسيطة، وصايا، تعليمات لاستخدام آلة معيّنة، إلخ...[29]

1 -6-التعريف بتقنيات التعبير الشفهية:

بطاقة النص المسموع :*وهي تقنية تعبير شفهية تُستخدم بصورة أساسية في الحلقة الأولى، وتهدف إلى تنشيط قدرات المتعلمين على الإصغاء إلى نص مسموع) مسجّل (، واستثماره من قبلهم على نحو يجعلهم يفهمون النص المسجّل، بعد عرضه عليهم لمرّات ثلاث متتالية، ويحللونه ويجيبون عن أسئلة تتطلّب مستويات من الذكاء متفاوتة العمق، وتكوين ألفاظ وجملٍ وفقرات تامة تكون منسجمة مع النص الأصلي .ومن المعلوم أنّ إعداد هذه البطاقة، وتحقيقها في الصف، هما من مهمات المعلّم) ة(، ومن شأنها أن تحدث أثرا في نفوس المتعلّمين يماثل أثر **الطريقة الناشطة من حيث إقبال المتعلّمين على النص المسموع، وتقبّلهم مضمونه باللغة العربية الفصحى.

***إعادة قراءة نص :**وهي نشاط شفهي مؤدّاه أن يعيّن المعلّم) ة (أو المتعلّم نفسه نصّا لقراءته على زملائه بلغة عربية فصحى، مراعيا قواعد اللفظ والأداء العربيين، من حيث النبر والتنغيم ومضمون النص .وقد يكون النص من اختيار المتعلّم، أي من خارج نصوص المحور المدروس

لتشجيع الطلاب على المطالعة .ومن شأن هذا النشاط أن يكسبَ المتعلّم كفاية القراءة المعبِّرة، إلى كونه يكسبه قدرًا من الثقة بالذات متناسبا مع طبيعة النص والمهارات المتوقع اكتسابها منه.

***إبداء الرأي :**هو نشاط في التعبير الشفهي مفاده أن يُعطى للمتعلّم فرصة أن يبدي رأيه الخاصّ بموضوع المحور، أو بإحدى الشخصيات في قصّة معيّنة مدروسة، أو بقضية النص موضوع التحليل .وذلك بأن يصوغ المتعلّم نصا) مكتوبا في البداية، كاملا أو برؤوس أقلام (يكون تعبيرًا عن **وجهة نظره** المخصوصة بالمسألة المطروقة في الصف، ويلقيها على مسامع زملائه أو زميلاته غيبًا وبالفصحى، ومن دون أن يتدخّل أحد من الحضور لتعديل هذه الوجهة أو التعليق عليها .ويهدف هذا النشاط إلى إكساب المتعلّم كفاية صوغ جملٍ أو فقراتٍ تامة المعنى، بلغة عربية فصيحة، وعرض وجهة نظره والدفاع عنها وإقناع السامعين بها، من خلال الأمثلة والشواهد والأدلة التي يوردها في سياق نصه الشفهي .يشار في هذا الشأن إلى دور المعلّم) ة (في تهيئة المتعلّم نصه الشفهي، وإعانته إياه في تعيينه أدوات الربط المستخدمة في النمطين) التفسيري والبرهاني (والتي تخدم المتعلّم في صوغه الجملَ ذات الطابع التعليلي والبرهاني.

***حوار ثنائي أو جماعي** :نشاط في التعبير الشفهي، يطلقه المعلّم)ة (حول موضوع النص أو حول مناسبة معيّنة .ويتميّز هذا النشاط بكونه معدًّا من قبل المعلّم) ة (على شكل سيناريوات أسئلة وأجوبة، تتمحور حول موضوع لافت أو ظاهرة تحتاج إلى تفصيل وشرح وتوضيح .ويقوم بهذا النشاط مجموعة من المتعلّمين، يختارهم المعلّم، أو يكون منشّطًا لهم، ليعبّر كلّ منهم عن رأيه أو تصوّره في ما خصّ الفكرة أو القضية المطروحة.

***قراءة الصورة أو الرسمة:** نشاط أو تقنية تعبير شفهي لازم للعملية التعليمية-التعلّمية، ويكون ممهّدًا لدرس اللغة) العربية(؛ ذلك أنّ نصّ الدرس) القراءة (ينبغي أن يكون مسبوقًا برسمة، ولا سيّما في كتب القراءة للحلقتين) الأولى والثانية (ولسائر الحلقات، لما للصورة أو الرسمة من مكانة ووظيفة دلالية وتربوية مهمّة.[30]

أما **قراءة الصورة** أو الرسمة فتتمّ من خلال طرح المعلّم) ة (أسئلة حول الرسمة) في الحلقتين (وحول الصورة الفوتوغرافية) في الحلقة الثالثة والثانوية(، تتركّز، في الغالب، على أشكالها الخارجية، والأشخاص الذين تمثّلهم، ومظاهرهم الدالّة على طبيعتهم، والأفعال التي يقومون بها، والألوان التي تشكّلت منها الرسمة، وارتباط ذلك كله بموضوع الدرس أو المحور .في حين تركّز الأسئلة حول الصورة الفوتوغرافية [31] على **وجهة النظر** التي أُخذت منها الصورة) من أعلى، من أسفل، من بعيد جدا، أفقيا، النظرة الإجمالية، البانورامية، الباسبور، المقرّب جدا،(..، وعلى دلالاتها المرتبطة بالسياق أو بالدرس الذي اختيرت من أجله .وليس خافيا عن الباحث والمعلّم) ة (ما تكسب هذه التقنيات الشفهية المتعلّم من مهارات ومعارف وكفايات منصوص عنها في مناهج اللغة العربية، ولا سيّما على صعيد الجمل الاسمية) الوصفية، والتفسيرية، والتعليلية.(

***سرد حادثة :**نشاط في التعبير الشفهي الموجّه، وهو يقضي بأن يختار أحد المتعلّمين نصًّا سرديًّا واقعيا مستمدا من حياتهم، من خارج السياق أو يتّصل بالمحور المدروس، أو يكون سرد حادثة من اختيار المتعلّم شرطَ أن يحضّر الأخير قراءته الشفهية) الجهرية (بمعونة المعلّم) ة (وبإشرافه)ا.(

ومن أهداف هذا النشاط جعل المتعلّمين، في الحلقتين الأولى والثانية، وفي الحلقة الثالثة) المتوسّطة(قادرين على تلفّظ النصوص السردية بلغة عربية فصيحة وسليمة، ومتمثّلين الحبكة القصصية التي تتشكّل القصة منها، مثلما يعينهم هذا النشاط الشفهي على اكتساب سلسلة من الكلمات العبارات الجديدة، واكتساب مهارات الأداء العربي الجيّد على أساس قواعد التنغيم والنبر الخاصة بهذا النوع الأدبي، بعد أن يكونوا قد اكتسبوا كفاية التعبير عن أنفسهم كتابة.

***المناقشة :**وهي تقنية التعبير الشفهي الأكثر تطلّبا للإعداد من قبل المعلّم) ة(؛ ومؤدّاها أنّ حوارا منظّما يدور بين فريقين أو ثلاثة من أفراد الصف، تناقش فيه مسألة خلافية؛ يدافع فيه الفريق عن وجهة نظره،" ويعبّر عن رأيه من أجل أن يؤثّر في رأي الفريق الآخر". [32] وتهدف المناقشة إلى تنمية قدرات المتعلّمين اللغوية، ومدّهم بالكثير من الأفكار التي تعينهم على الدفاع عن وجهة نظرهم المخالفة لوجهة نظر الآخرين، في مسألة تستدعي الردّ والنقاش في شأنها .وبنتيجة المداخلات ما بين الفريقين أو الثلاثة يتوقّع أن يُصاغ نصّ شفهي برهاني تام بلغة عربية سليمة، تناسب مستوى المتعلّمين والكفايات اللغوية التي يتوجّب أن يكتسبوها من هذه العملية التعليمية- التعلّمية.

أما إعداد نشاط المناقشة) أو تقنية (من قبل المعلّم) ة(، باعتباره وحدة تعلّمية تامة، فيتطلّب منه وضع مخطط زمني على مراحل أربع:

أولا – اختيار الموضوع ذي المسألة الخلافية، على أن يكون مناسبًا المحور أو الوحدة التعليمية- التعلّمية المعالجة في دروس اللغة العربية.

ثانيا – توزيع الأدوار على الفرق الثلاث أو الأربع التي يتكوّن منها الصف، قبل العرض الشفهي)فريق يعنى بالطرح، فريق ثانٍ يعالج الطرح النقيض، فريق ثالث يهتمّ بالقواسم المشتركة (وتأدية كل فريق الجانب الذي التزم معالجته، بحسب الاتفاق المسبق .وخلال مدة لا تتجاوز الثلاثة أسابيع أو الأربعة، على الأكثر، يعمد كل فريق إلى قراءة المواد و**تقميش** ما يدعم وجهة نظرالفريق و**تلخيص** ما ينبغي الاحتفاظ به إلى الحدّ المعقول .

ثالثا – إعداد ورقة المناقشة النهائية، والتقدّم إلى العرض الشفهي، هدف النشاط المركّب السالف وصفه؛ على أن تكون ورقة كلّ فريق تدافع عن وجهة النظر) الطرح، الطرح النقيض، الاستخلاص(المتفق عليها من بداية النشاط .ويؤدّي كلّ فرد رأيه الشفهي، وبلغة عربية فصيحة، مستندا إلى بطاقة دوّن عليها رؤوس أقلام تعينه على تذكّر الأفكار التي سبق له أن صاغها كتابة، وحفظها ظهرا عن قلب لفرط تكرارها والتداول بها مع أقرانه في الفريق .ولا ينسى أن يستعين، لإثبات رأيه بالأدلة والبراهين والصور التي تقطع الشك باليقين.

***إلقاء الخطَب والقصائد** :ونعني أن يتمكّن المتعلّمون، بحسب المراحل التعليمية، من اكتساب الكفايات المنصوص عنها في منهج اللغة العربية والمتمثلة في» تحسس المتعلمين الجمال، وتذوقهم الإيقاع الجميل، وتعزيز ملكتهم اللغوية«، و«إلقاء مقطوعة شعرية أو نثرية» ومراعاة قواعد الأداء والإلقاء، من حيث» النبر والتنغيم)» النطق السليم، والتفاعل، والإحساس بالإيقاع الشعري وجمال الموسيقى .([33]

أما صفة» المحفوظات «التي أطلقتها المناهج) الجديدة (على أنشطة التعبير الشفهي والتي تتصل بالخطب والقصائد بصورة خاصّة، فمن التعقّل بمكان أن نتحفّظ عليها؛ ذلك أنّ واقع الممارسات التعليمية في مدارسنا، والذي ينحو إلى الاقتصار على قصائد لا تناسب أذواق المتعلّمين [34]، وطبيعة الكتب المدرسية التي لم تُعنَ بغالبيتها العظمى بتحليل القصائد أو بوضع أسئلة تقرّب هذه القصائد من أفهام المتعلّمين، بحجة أنها مختارة لتُحفظ لا لتُحلل، كل ذلك يدعونا إلى مراجعة التصوّر التربوي المنقوص الذي وُضع لتعلّم الشعر العربي، والعمل على وضع مقاربة بديلة تقوم على الأسس الآتية:

أولا-**اختيار نصوص** القصائد الآيلة للحفظ، بناء على معايير من مثل :عمر المتعلّم، وخصائصه النفسية، والمحور المدروس، ومقدار القيَم الملائمة والمكتنزة في القصيدة، وأسلوب الشاعر في صوغ نصه الشعري الأقرب إلى أفهام المتعلمين، وعدد الكلمات الجديدة أو الصعبة فيه، وقواعد النظم الأبسط)البحور الشعرية ذات التفعيلة المكررة، والقصيرة، مثل المتقارب، والرمل.(

ثانيا- معالجة **النصوص وتحليلها** على غرار النصوص الأخرى، من أجل أن يحسن المتعلمون فهمها تمهيدا لحفظها؛ وهذا ما يستوجب وضع أسئلة تحليل مستوحاة من **استراتيجيات القراءة** ومن منهجية التحليل الحديثة والمعاصرة التي تقوم على **المستويات**)بحسب ياكوبسون (و**المراحل**) بحسب بلوم.([35]

ثالثا- **التدرّب على إلقاء النصوص الشعرية**، بما يعنيه" تدريب التنفّس ".. و«التدريب على لفظ الحروف"[36]تمهيدا لإلقاء القصيدة" بفاعلية وتأثير "[37] أو بما يتفق مع المواقف التي تستثيرها القصيدة في نفوس الجمهور، وهو في الغالب مكوّن من المتعلمين والمعنيين بالعملية التعليمية- التعلّمية.

7-إعداد أنشطة التعبير الشفهي للحلقة الأولى على طريقة المشغل

-7-1**المشغل :**بعد أن عرّفنا بتقنيات التعبير الشفهي في الحلقتين الأولى والثانية، وحلقة التعليم ، باللغة الفرنسية، وكلمة،(atelier)المتوسط، نجد لزاما التعريف بكلمة المشغل، وهي ترجمة لكلمة بالإنكليزية وهما عبارتان تعني كلّ منهما طريقة مستعارة من المجال الحِرَفيّ، (Workshop) ومؤداها أن يكتسب المشاركون في هذا العمل الكثير من المعارف والمهارات لمجرّد انخراطهم في" مناخ من الإصغاء والمشاركة بعيدا عن المعاكسات المتولدة من العلاقات المدرسية التقليدية وما ينجم عنها من أحكام ومنافسات."... [38] ولئن كانت هذه الطريقة معتمدة، في الغرب، منذ أواخر الستينيات من القرن الماضي، فإنّ إدخالها في صلب العملية التعليمية-التعلّمية التي يُقصد بها تعلّم المتعلّمين اللغة العربية الفصحى، وتعلّم التعبير الشفهي في المراحل كافة، من شأنهما أن يعدّلا مواقف المتعلّمين حيال تعلّم لغتهم- الأمّ ويعالجا» مشاكل كثيرة مرتبطة بإنتاج النصوص الشفهية في مواقف محددة بدقة."[39]

وهذا يعني أنّ طريقة المشغل، وقد ثبتت فعاليتها في تعليم اللغات في الغرب، شفاهة وكتابة، باتت اليوم طريقة ناشطة، يحسن بالمعلّمين والمعلّمات أن يستخدموها، على نحو مناسب، وأن يتمكّنوا من تطبيقها في خلال تعليمهم داخل الصف .وإن كانت المعلّمات والمعلّمون يخشون من ردود سلبية، تظهر من قبل الجسم التعليمي نفسه، أساتذة ونظّارا ورؤساء أقسام وإدارة، حيال طريقة المشغل، وما تتطلّبه من كسر لبعض الحدود الصارمة بين المتعلمين والمعلّم، وبين المتعلمين أنفسهم، وذلك بحكم المنحى التقليدي الغالب على التعليم، وتعليم اللغة العربية بخاصة في بلادنا العربية، فإنّ الانكفاء عن تجريب الجديد من الطرائق، وأهمها طريقة المشغل، في تعليم اللغة العربية وتعلّمها سوف يزيد الهوة بين متعلّمينا وبين اللغة العربية، بمقدار ما يبقي التداول الشفهي بالعربية الفصحى محكومًا بالطرائق القديمة وبالنظرة التقليدية التي تولي أهمية لتعليم الكتابة على حساب تعليم التعبير الشفهي.[40]

ونحن، وإن أوردنا تجارب ودراسات أجنبية كانت تناولت التعبير الشفهي وقارنت ما بينه وبين التعبير الكتابي، فإننا نؤكّد على بروز ظواهر مشتركة في تعليم اللغات بعامة، وفي التعاطي مع التعبير الشفهي وإعادة الاعتبار إليه على أنه يشكّل» الحيّز الأكبر من الاستعمال اللغوي اليومي، في الصف."[41]

-2-7شروط لإنجاح مشغل التعبير الشفهي لتعليم اللغة العربية وتعلّمها

في البدء، ماذا نعني بأن نعتمد طريقة المشغل لتعليم التعبير الشفهي وتعلّمه باللغة العربية، وما هي الشروط التي ينبغي توفرها لإنجاح العملية التعليمية-التعلمية الآيلة إلى تعلّم التعبير الشفهي؟

أوّلا -أنّ يكون لدى المعلّمين والمعلّمات، بالمقام الأول، الاقتناع بأنّ اللغة العربية الشفهية قابلة لأن تُعلّم، شأن اللغة المكتوبة.

ثانيا -أنّ تعليم اللغة الشفهية وتعلّمها يفترض أن يخضعا لأطر تربوية ولغوية مسبقة من مثل الوحدة التعلّمية التي تعدّ» مجموعة من الحصص والأنشطة التي تهدف إلى إكساب المتعلّمين قدرا من المعارف والمهارات والكفايات المحددة مسبقا (19-8-2017) ."

www.l-barrois.fr/app/download/.../lasequence-didactique

ثالثا– أنّ الوقت قد حان لتنشيط العملية التعليمية-التعلّمية ولإحياء التخاطب باللغة العربية الفصحى داخل الصف، وفي المراحل التعليمية كافة، بدءا من رياض الأطفال، والحلقتين الأولى والثانية)الابتدائية (والحلقة المتوسّطة وانتهاء بالمرحلة الثانوية .ذلك أن طريقة المشغل تعدّ بحقّ من أكثر الطرائق تنشيطا للعملية التعليمية – التعلّمية.

رابعا -أنّ تعلّم اللغة الشفهية والتعبير الشفهي يخضع لآليات ينبغي للمعلّمين والمعلّمات أن يدركوها من أجل أن يضمنوا نجاح العملية التعليمية-التعلّمية من خلال" وضعيات تواصل محددة بدقة من الخارج) أنواع أدبية."... ([42]

خامسا -أنّ تعلّم التعبير الشفهي ينبغي أن يؤول إلى إنتاج نصوص شفهية، بالعربية الفصحى، وبما يتناسب مع المنهج والمواد المدروسة في السنة المقصودة بالنشاط .ويعني هذا الأمر أن يستثمر المعلّمون

والمعلّمات بنى النصوص المكتوبة والخُطب التواصلية من أجل تنظيم وحدات تعلّم التعبير الشفهي، وتحقيقها من قبل المتعلّمين لبناء نصوصهم الشفهية.

سادسا -أنّ تعلّم التعبير الشفهي يستدعي من معدّيه المعلّمين والمعلّمات) وأساتذة التعليم الثانوي (أن يكونوا على دراية بأساليب التقويم والتقييم، من أجل أن يمارسوها ليتبيّنوا مقدار اكتساب المتعلّمين التعبير الشفهي ومقدار ما ينبغي لهم استكماله لإنجاز كفايات التعبير الشفهي الواردة في المنهج.

-7-3بناء وحدة تعلّمية في التعبير الشفهي للحلقة الأولى:

ننطلق من اعتبار أن طريقة **المشغل** الناشطة يحسن بالمعلّمين والمعلّمات استخدامها في بنائهم أي وحدة تعلّمية، وههنا في التعبير الشفهي، حتى ولو كانت للحلقة الأولى.

وبناء عليه، نشرع في تصوّر **وضعية تعلّمية**، تقوم على:

أ- الأهداف الإجرائية المقصودة من الحلقات التعليمية:

-يتوقع من المتعلمين في الأساسي الخامس أن:

-يشاركوا في **حوار تفسيري** حول دور المتعلّم في الحفاظ على البيئة الطبيعية في لبنان.

-**يستخدموا العبارات والتراكيب** الجملية الملائمة للموضوع البيئي المعنيّ.

-**يصوغوا النص التفسيري** من خلال مداخلات المتعلمين وإجاباتهم المختلفة.

ب- المرحلة التمهيدية) أو تشفيه النص المكتوب:(

-قراءة المتعلمين نصَّ الكاتبة عنبرة سلام الخالدي" في ظلال الأشجار«، واستخراج كلمات **حقل الطبيعة** المعجمي :الهضاب، شجرة الزيتون، السنديان، البراري، الفراشات، العلّيق، الأزهار..

ثم تدوين الجمل الآتية:

ت متعتنا نحن الأولاد

كنتُ مع إخوتي..

افس في قطف كبوش العلّيق..

ن يخيّل إليّ أن....

ملاحظة :يجعل المعلم)ة (المتعلمين يتلفظون بهذه الكلمات والجمل استعدادا لإنشاء حوار حول الحفاظ على البيئة.

ج- المرحلة **ما قبل الحوار**:

-جعل الفرق الفاعلة في الصف تؤلف كلمات وجملا، وتضعها على **اللوح**، من أجل استخدامها في الحوار التفسيري.

د- مرحلة تشفيه النص المنطلق:

-وهي تقضي بجعل المعلّمة المتعلمين يلفظون الجمل المدوّنة على اللوح وهم يضعونها في سياقات مختلفة تلائم وضعياتهم المتخيّلة أو المستعادة، وذلك من خلال أنشطة مصوغة على شكل أسئلة وأجوبة.

هـ - مرحلة تفعيل الحوار التفسيري:

سألكم أحدٌ :ما البيئة؟ ماذا تقولون له؟

-نقول :هي كل مكان طبيعي حيّ، أي تحيا فيه كائنات طبيعية، نباتية، وحيوانية، وبشرية ويجب أن يكون متنفسا للناس، ويكون سليما.

سألكم أحد" :لمَ العناية بالبيئة؟ "فبمَ تجيبون؟

-نجيب :إنّ العناية بالبيئة السليمة تحافظ على صحتنا، سواء أكنا في الأرياف أو في المدن.

وهذا يعني أن يكون الهواء نظيفا، والمياه نظيفة غير ملوّثة، والتراب نظيفا ويمتلئ حيوية وقدرة على الإنبات ...وهذا كله يعطي الإنسان فرصا لحياة صحية طويلة.

، تذكر رحلة معينة إلى أحد الأماكن الطبيعية؟

-أذكر أني كنت، ذات يوم، مع إخوتي في نزهة إلى نهر بعيد نوعا ما عن المدينة .وقد كانت متعتنا، ونحن صغار، أن نتسلّق الشجر المثمر في تلك المنطقة، ونقطف منه الثمار غير الناضجة بعد، ونحتفظ ببعضها، ونترك بعضها الآخر تحت الشجر.

، تعتبر أن ذلك التصرف جيد؟

-لا .لكن كنا نلهو.

ہو بالثمار غير الناضجة؟ أتعرف أن الثمرة التي رميتها يمكن أن تطعم جائعا لنهار؟

... -لم نكن نعرف .ماذا كان علينا أن نفعل؟

-كان عليكم جمع الأعشاب اليابسة من تحت الأشجار وتكديسها في مكان حتى تؤخذ إلى مكان آخر.

؟،

-إلى حيث تُحرق للتدفئة أو لتوليد الطاقة.

و - مرحلة تدوين المداولات) الحوارات (الشفهية، وصوغها في **نص تفسيري مكتوب أو شفهي،** يكون تتويجا للسياق التعليمي–التعلّمي الإيجابي، حيث يثمر التواصل الشفهي الفعّال منتجا نصيا قابلا للاستثمار في نشاطات تعليمية-تعلّمية مقبلة.[43]

ز - إعداد أنشطة التعبير الشفهي في الحلقة :لقد بيّنتُ إمكانية تنفيذ نشاط في التعبير الشفهي بناء على طريقة المشغل، المشار إليها أعلاه .وكان ذلك على سبيل المثال، لا الحصر .إذ يمكن للمعلّم)ة(العودة إلى خزين نشاطات التعبير الشفهي في هذه الحلقة) الأولى أو الثانية (ويختار النشاط الشفهي

الملائم والمتلازم مع الوحدة التعلّمية المنصوص عليها في المنهج، من مثل :بطاقة النص المسموع، ولعب الأدوار، وقراءة الصورة أو الرسمة، أو الإلقاء، أو إعادة رواية القصة، أو غيرها.

-7-4بناء وحدة تعلمية في التعبير الشفهي للحلقة الثالثة) الإعدادي(

إنّ أبرز ما يتميّز به المتعلّم) ة (في هذه الحقبة العمرية (13-16) هو قدرته على» التحرر من الواقع المحسوس إلى إدراك النظريات والمبادئ "بحسب جان بياجيه."[44] وعلى هذا الأساس فإنّ بناء وحدة تعلّمية في التعبير الشفهي ينبغي أن يأخذ في اعتباره تنامي قدرات المتعلّم الذهنية، إلى جانب نمائه الجسماني الذي يتيح له المشاركة في بناء معارفه من خلال وضعه في" موقف تعليمي، حيث يختبر نفسه ويرى ما يحصل، ويستخدم الرموز ويضع الأسئلة ...مقارنا اكتشافاته باكتشافات الأطفال الآخرين» [45] من أقرانه .وهذا ما يتوقع من نشاطات التعبير الشفهي، العفوي والموجّه أن تحققه .ولئن صحّ القول إنّ مشاركة المتعلم السالفة في بناء معرفته مطلوبة في كلّ مرحلة من مراحل العملية التعليمية– التعلّمية، فإنّ أنشطة التعبير الشفهي، بمختلف أنواعها ووظائفها، كفيلة ببثّ روح الحيوية في نفوس المتعلّمين، وحثّهم على الانخراط في العمليات الذهنية والمعرفية التي تحملها التفاعلات الكلامية الشفهية بين أعضاء الفرق التي بتشكّل منها الصفّ) أو الفصل (وبين المعلّم) ة.(

المرحلة	الأهداف	الأنشطة	الوسائل والكيفية
الأولى :**تعيين الوضعية**	-تبيان التصوّرات لدى المعنيين بالمقابلة- توضيح موضوع **المقابلة** -تهيئة المضامين- إضفاء المعنى على العمل	-1الإجابة عن استمارة حول خصائص المقابلة -2نقاش لإعداد مشروع صفي -3قراءة وثائق عن الموضوع -4الإصغاء إلى مقطع من مقابلة مع أحد المختصين -5تحضير الفرق مشاريع لمقابلات	-استمارة حول المقابلة -وثائق شتى :مسموعة ومكتوبة تتصل بموضوع البيئة -قراءة مقالتين للكاتب حبيب معلوف من كتابه" :على الحافّة "مثلا..
الثانية: **إنتاج أولي**	-تحقيق مقابلة على شكل لعب الأدوار	-1تحضير أسئلة من قبل الفرق-2 تسجيل مقابلات قصيرة وعرضها على الطلاب -3مناقشة جماعية لرصد المظاهر الإيجابية وتقييم الصعوبات	-وثائق مكتوبة حول التنوع البيئي مسجلة
الثالثة: **افتتاحية المقابلة وختامها**	-اكتشاف بنية المقابلة- تبيّن أسئلة الصحافي	-1الإصغاء إلى مقابلة موجهة من خلال أسئلة مسبقة وتثبت من الفهم -2ملاحظة أشكال عديدة من افتتاح المقابلة وختامها والمقارنة في ما بينها -تحليل الأشكال اللغوية المستخدمة	-مقابلة مع أحد اللغويين حول أصول المقابلة -مقابلة مع أشخاص يعرفون المنطقة المعنية
		-تقصي أسئلة إعادة إطلاق الحوار في شذرات من	-مقتطفات من مقابلات

المقابلات -تحليل معطيات اعادة إطلاق الحوار من كلام الصحافيين وتحليلها -تمارين للتدرّب على ممارسة إعادة الإطلاق	-أوراق تدريبية

	الرابعة :**وضع أسئلة المقابلة**		-صوغ أسئلة لإطلاق الحوار- تنويع معطيات إعادة إطلاق الحوار من خلال توجيه المقابلة
الخامسة: **إجراء المقابلة**	-إجراء المقابلة مع شخصية معنية بالشأن البيئي، وتسجيلها بالصوت والصورة (أوديو-فيديو(	-اتفاق مع الشخصية المعنية بالشأن البيئي على موعد -التثبّت من فعالية أدوات التصوير والتسجيل -إجراء المقابلة مع الشخصية المعنية	-كاميرا ذات فعالية مناسبة -أو مجرد تلفون أو آيفون حديثٍ ذي مواصفات ملائمة
السادسة: **عرض المقابلة على المتعلمين**	-التعرف إلى أبعاد المشكلة البيئية من خلال المقابلة -التعرف إلى مواقف الأطراف الفاعلة في المسألة البيئية -اكتشاف بنية المقابلة اللغوية والتداولية	-عرض المقابلة على المتعلمين من خلال شاشة خاصة -تدوين الفرق رؤوس أقلام حول نقاط وأفكار رئيسية -طرح أسئلة من قبل المتعلمين على معدّي المقابلة -استخلاص النتائج من المقابلة	-آلة العرض -فيديو -لوح تفاعلي

3-7-بناء وحدة تعلّمية في التعبير الشفهي للمرحلة الثانوية على طريقة المشغل:

المرحلة	الأهداف	الأنشطة	الوسائل والأدوات
الأولى: **تعيين الوضعية**	-تبيّن التصوّرات الماثلة لدى المتعلمين عن **المناقشة** -جعل المتعلمين يعيّنون موضوع المناقشة -تحفيز المتعلمين لخوض المناقشة	-عرض تسجيل مناقشة على شاشة التلفزيون، حول «نهر الليطاني" -قراءة مقالة حول تشويه الأنهر والجبال	مسجّلة --آلة عرض رأسية- لوح
الثانية: **إنتاج أوّلي لمناقشة**	-جعل المتعلمين يتمثلون بنية المناقشة -مساهمة المتعلمين في تكوين عناصر المناقشة	-عرض تسجيل مناقشة شفهية في مسألة «التصحّر" -قراءة مقالات عن البيئة في البلدان العربية (اليمن، فلسطين، سورية، العراق، إلخ) وتأثير الصراعات السلبي على البيئة -صياغة أسئلة المقابلة	-مسجلة -آلة عرض رأسية -لوح -لوح تفاعلي
الثالثة: **تصحيح صياغة المناقشة**	-جعل المتعلمين قادرين على تقييم عملهم ذاتيا -مساهمة المتعلمين في صياغة النشاط الشفهي	-إعداد مشغل، في حصتين متتاليتين:عرض أسئلة المناقشة، وتقويمها -تصويب صياغة الأسئلة	-مسجّلة -لوح عادي -لوح تفاعلي
الرابعة: **إجراء المناقشة**	-جعل المتعلمين قادرين على تحقيق نشاط المناقشة	-تهيئة الإطار المكاني للمناقشة -التأكد من صلاحية الأدوات	-أدوات المناقشة: مسجلة، كاميرا، أقلام، دفتر

	-التثبت من استعداد الشخص -إجراء المناقشة بين فريقين أساسيين، وفريق ثالث يستخلص القواسم المشتركة	-جعل المتعلمين قادرين على إدارة نقاش مع بعضهم البعض	
-الأدوات السابق ذكرها	-عرض المقابلة المسجّلة -طرح أسئلة من المتعلمين على الفريق معدّ المقابلة -استخلاص أفكار) مكتوبة بروؤس أقلام (عن البيئة، من المقابلة -**كتابة مقالة برهانية** بأقسام ثلاثة، يتولى كل فريق كتابة قسم منها، من مجموع المداولات في المناقشة	-تمثّل المتعلمين بنية المناقشة -تعرّف المتعلمين على تفاصيل القضية البيئية المطروحة -فهم موضوع المقابلة	الخامسة: **عرض المناقشة على الزميلات والزملاء**

ولئن اكتفينا بهذين النموذجين عن بناء النشاط الشفهي، من خلال طريقة المشغل، في المرحلتين الإعدادية والثانوية، فإننا واثقون بأنّ الفاعلين التربويين ولا سيما المعلمون والمعلمات أقدر على تحديد الأنشطة الشفهية التي يجدر بنيانها، بالتعاون بينهم وبين المتعلمين، من خلال طريقة المشغل الشفهي المبيّنة مراحلها أعلاه .ولربما أغفلنا جانبا من عملية البناء هذه، ناميا إلى اللغة وأدوات ربطها، وأساليبها، ومؤشرات أنماطها، وغيرها، مما يجدر إدراجه في» الممارسات الكلامية) البنّاءة(داخل الصف."[46]

بيد أنّ ذلك مما يستدعي استعدادا من قبل المعلّمين والمعلمات لرفد العملية التعليمية-التعلّمية بكلّ ما يوفّر نجاحها، وبالتالي يوجب على هؤلاء توفير كلّ ما يؤمّن نجاح عملية التواصل الشفهية، وبناء قدرات المتعلمين اللغوية التي تكفل لهم بناء نصوصهم الشفهية التفسيرية منها والبرهانية والسردية وغيرها...

8 -تقويم التعبير الشفهي:

يشكّل التقويم بأنواعه الثلاثة المعروفة) التشخيصي، التكويني، التقريري (ولا سيّما التكوينيّ، استكمالا طبيعيا للعملية التعليمية-التعلّمية، باعتبار أنّه» يتيح إعطاء الأجوبة عن أسئلة الفاعلين الأربعة فيها، عنينا بها :النظام المدرسي، والمعلّم، أو المتعلّم، والمعارف، وهي أركان التعلّمية المعروفة."...[47] ولربّ سائل عن الداعي إلى إيثارنا مفهوم التقويم، من دون مفهومي القياس والتقييم، فنقول إنّ القياس »مجموعة من الإجراءات التي تتضمن جمع المعلومات الكمّية حول كفاية معيّنة في مدى التمكّن منها.«[48]في حين أن التقييم يستلزم من المقيّم استخلاص قيمة العمل المؤدّى، على نحو» دقيق انطلاقا من محكّات محددة."[49] أما التقويم، الذي بات» ركنًا أساسيا في المناهج التربوية،) فهو (يرتبط بأهداف المناهج (العامة ومضمون المواد وطرائق التعليم، ويوفر الفرص لفهم واقع تطبيقها، ومدى نجاحها

أو فشلها في تحقيق الأهداف المرسومة."...[50] وبناء على هذه التعريفات، سوف يتسنى لنا تقويم التعبير الشفهي لدى المتعلمين، في المرحلتين الابتدائية والثانوية .ولئن كنا لن نتوسّع في مفاهيم التقييم والتقويم، لانصراف العديد من الباحثين العرب والأجانب المذكورين) مارون، صياح، عواضة، وآخرون (إلى بسطها والتعريف بها، فإننا نكتفي بتذكير القرّاء ببعض المفاهيم التفصيلية المتّصلة بالتقويم، كمرحلة أولى، ومن ثمّ نعمد إلى وضع جدولين للتقويم يقوم بهما المعلّم) ة(، لتقويم التعبير الشفهي، في المرحلة الابتدائية، والثانوية.

81-كفاية التعبير الشفهي العفوي والموجّه:

اتفق علماء التواصل اللغوي وتعليم اللغة وتعلّمها على أنّ ثمة تعبيرًا شفهيا عفويا وآخر موجهًا وأنّ[51] تقويم التعلّم بات يجري بناء على **الكفايات**، وليس على الانطباعات غير المبنية التي يكوّنها المعلّم عن المتعلّم من دون أدائه .لذا كان من اللازم التفصيل في **مكوّنات** الكفاية) التعبير الشفهي (في إطار بنياني[52] ناشط، وهي الآتية:

عارف :وهي تشمل معارف المتعلم المتصلة بموضوع التعبير المتعلّق بدوره بمنهج اللغة العربية.

واقف :وهي الاتجاهات) الإيجابية أو السلبية (التي يبديها المتعلّم حيال موضوع التعلّم والتي تواكب العملية التعليمية-التعلّمية.

ـرات :وهي الإمكانات التي تتحفّز لدى المتعلّم لكي تتحقق في تفاصيل العملية التعليمية-التعلّمية.

ـهارات :وهي الأفعال المتقنة التي ينفّذها المتعلّم تحقيقا للعملية التعليمية-التعلمية، في التعبير الشفهي، جزئيا أو كليا.

محكّات كفاية التعبير الشفهي العفوي، فهي كناية عن **معايير** ضابطة الجودة والفعالية، في حال تنفيذ هذه الكفاية، من مثل:

ﮎ **ملاءمة الخطاب** المنتج لما هو مطلوب في السؤال المطروح.

ﮎ **صحة المفاهيم النظرية** المستثمرة وملاءمتها الوضعية.

ﮎ **الإبداعية** في التعبير.

ﮎ **سلامة اللغة** وحسن التلفظ والإلقاء.[53]

وبناء على هذا، يمكن للمعلّم) ة (أن يعدّ جدولا للتقويم مكوّنا من **مبيّنات الأداء**، وهي مجموعة التمظهرات التنفيذية التي يعمد اليها المتعلّم لدى تحقيقه كفاية معيّنة، والتي تتوزّع على **محكّات كفاية** التعبير الشفهي المذكورة أعلاه .إذا، قد يتسنّى للمعلّم أو للفاعل التربوي، أيا يكن دوره، أن يعدّ جدولا لتقويم أداء المتعلّم في الحلقة الأولى، السنة الرابعة، على سبيل المثال، في التعبير الشفهي العفوي، وتكون ملائمةً وضعية التعلّم) سرد حادثة، إعادة رواية أقصوصة.(...

-**جدول تقويم التعبير الشفهي العفوي للحلقة الأولى)**الرابع أساسي(:

- 8-2إعادة رواية قصة واقعية.

درجات الأداء مبيّنات الأداء	جيّد	وسط	سيّئ
*مراعاة تسلسل الحبكة القصصية.			
*مراعاة قواعد اللغة العربية السليمة.			
*التلفّظ بمخارج الحروف المضبوطة.			
*مراعاة علامات الوقف الملائمة.			
*التمكّن من استخدام عبارات المكان والزمان الملائمة.			
*التمكّن من استخدام النبر والتنغيم بما يناسب السياق.			
*التمكن من التعبير الجسماني الملائم للتعبير الشفهي.			

والجدير ذكره ههنا، أنّ التقويم الذي يجريه المعلّم)ة (لأداء المتعلّم، وفقا للجدول الوارد أعلاه، يتيح له أن يستخلص مقدار الإنجاز في كفاءة الأخير، وبالتالي يتيح له أن يضع العلامة التي تتناسب مع هذا المقدار، سواء في مستهلّ العمل) التقويم التشخيصي (أو في أثناء العملية التعليمية-التعلمية) التقويم التكويني (أو في ختامها) التقويم التقريري .(ليس هذا فحسب، بل يمكن للمعلّم)ة (أن يشرك المتعلّم في عملية التقويم الجارية، لمزيد من انخراط الأخير في التعلّم، ومن أجل إحرازه المزيد من الاستقلالية والقدرة على التصويب والإنجاز.[54]

وعلى هذا، يتوقع من المعلّم أن يعاود صوغ المبيّنات بصورة مبسّطة تمكّن المتعلّم، في الأساسي الرابع، من اعتماده لتقويم أدائه بنفسه، وتصويب عمله في التعبير الشفهي العفوي) إعادة رواية أقصوصة (ليبلغ به تمامه .ويحسن أن تكون الجمل المصوغة فيها المبيّنات بصيغة الفعل الماضي وضمير المتكلّم، من أجل أن يسهل على المتعلّم تبنّيها والعمل بها.

جدول التقويم الذاتي لكفاية التعبير الشفهي العفوي:

درجات الإنجاز	جيّد جدا	وسط	سيّئ

مبينات الأداء			
*راعيتُ تسلسل الحكاية.			
*ذكرتُ الأمكنة والأزمنة المناسبة.			
*لفظتُ العبارات بمخارجها العربية السليمة.			
*اتّبعتُ قواعد اللغة العربية.			
*توقفتُ لدى علامات الوقف.			
*استخدمتُ النبر والتنغيم المناسبين.			
*استخدمتُ الحركات المناسبة.			

الفصل الثانـي:

في تعلّميـة الكتابـة الإبداعيـة

-1المقدّمة:

ولئن كان سبق لنا أن رسمنا الخطوط التقريبية لمقاربة تربوية في كتابنا الأول [55] تكون أساسًا وسياقًا لتعلّم الكتابة التقنية والواقعية، فإنه لمن الصعوبة بمكان أن نحسم، في بادئ الأمر، مسائل عديدة تتصل بتعلّمية الكتابة الإبداعية، أُولاها موقف المعلّم) ة (من تعاطي المتعلّم) في الحلقتين الأولى والثانية، والحلقة الثالثة (مع أدب الأطفال والفتيان، ومن تفاعله مع نصوص المتعلّم التي يكتبها متأثرا بما قرأه، إذ يستوجب أن يتحوّل موقفه) المعلّم (من مجرّد» المصحح لنصّه، أو مقوّم عمله، إلى موقف القارئ والمؤوّل، بل إلى موقف الديداكتيكي.".. [56] فتتّصل بطبيعة كلّ من الكتابتين، الوظيفية والإبداعية، وما تستوجبه من مسارات .أما المسألة الثانية تعليمية وتعلّمية خاصة بكل منهما .ففي حين يتسنّى رسم مسارات واقعية، إلى حدّ ما، تمكّن المتعلّم من اكتساب كفاية كتابة تقرير أو تلخيص نص أو وضع تصميم لنص) وظيفي(، وذلك وفقًا لمعايير علمية ربما كانت نامية إلى» معرفته بأصول الكتابة "فحسبُ [57] يتبدّى لنا أنّ الكتابة الإبداعية، أي تلك التي يجهد المتعلّم– المنشئ فيها بصياغة نصّ أدبي يتناصّ مع سائر الأنواع الأدبية المعروفة والمتداولة، دونها عقبات وصعوبات تكاد تكون استحالات لدى البعض، وأهمّ هذه الصعوبات بنظر بعض الباحثين التمثّلات أو التصوّرات المسبقة التي يكون المتعلّم حاملا إياها[58] وبالأخصّ تلك التي تمحضُ الكتابة) الإبداعية (والكتّاب والأدباء قيمة كبرى، أو تنسب إليهم صفات يصيرون معها أرقى من أن تخضع نصوصهم للتجريب أو التصرّف أو غيرهما .كذلك الأمر فإنّ بعضًا من المتعلّمين قد يرى الكتابة الإبداعية على أنها نتاج موهبة وإلهام،

وبالتالي فهي مخصوصة بالنخبة المُلهَمة من دون سواها، وتستحيل على عامّة الناس وسواد المتعلّمين من ذوي المواهب الضحلة، على ما يظنّون.

وفي المقابل، يعتبر البعض أنّ كثيرًا من وسائل الإعلام والنشر والتواصل الاجتماعي التي باتت متاحة للمتعلّمين ولسائر الناس، في القرن الواحد والعشرين، تضاعف حوافز المتعلّمين، سواء أكانوا طلابا أو أشخاصًا عاديين أو ذوي مواهب متأخّرة يلتفتون إلى تدوين أثر لهم) سيرة ذاتية، أو مجموعة شعرية، أو مجموعة قصصية، أو رواية، أو مسرحية، أو غيرها([59] أو نشر كتابات عادية تدلّ على انشغالاتهم المهنية، وإن تكن ذات صلة واهية بالمجال الثقافي والأدبي، من مثل التأريخ لجمعية، أو رابطة، أو معلَم أو بلد وجمع الأمثال والحِكَم والتنجيم وعلم الفلك ورصد الأبحاث وغيرها .ومن أجل تحقيق هذا التطلّع، كان لا بدّ من طرائق ناشطة وجديدة يتسنّى للمتعلّمين ولسائر جمهور الطلاّب الطامحين إلى إنتاج نص أدبيّ أن يتّبعوا إحداها وأهمّها **طريقة المشغل** التي سبقت الإشارة اليها.

وإذا كانت صورةُ الكتابة الإبداعية على النحو المذكور سابقا، من حيث انصراف ممتهني الكتابة الأدبية إلى المزيد من التعمّق والاختصاص والتفرّد، وسعيُ الكثيرين إلى التعبير عن أنفسهم بأسلوب شبه أدبي تسجيلي سعيا محمومًا، مستفيدين مما تيسّر من وسائل النشر وآلياته، من جهة، وتوفّر الطرائق المبسّطة التي تقترحها مشاغل الكتابة الحديثة والمعاصرة من جهة أخرى، فإنّ صورة الكتابة الإبداعية للناشئة المتعلّمة لا تزال إلى اليوم موضع التباس وتعمية نتيجة قصور في الرؤية التربوية في ما خصّ كتابة اللغة العربية بالمراحل كافة، بلوغا إلى المرحة الثانوية.

وإن صحّ أنّ أغلب الدراسات العربية ذات التوجّه التربوي والتعلّمي، من أوائل السبعينيات حتى التسعينيات قد اكتفت بالتصدّي لإشكالية الكتابة الأدبية) باللغة العربية الفصحى (بالطرائق الأكثر تبسيطا ومعيارية [60]فإنّ ما اقترحوه لم يعدُ كونه تعليماتٍ إجرائية للكتابة الأدبية، وفق الأنواع والظروف والمناسبات والمحاور المدروسة في كتب اللغة العربية لكافة المراحل التعليمية، ولا سيّما المرحلة الإعدادية والثانوية .ولكنّ بعضا من هذه التعليمات يمكن أن يكون عنصرًا من آليات أكثر منهجية وأشمل نظرة، عنيتُ بها الإواليات التعلّمية الخاصّة بكلّ نوع أدبي، يسعفني في ذلك ما أفضت إليه بعض الدراسات التي تحمل في طيّاتها طرائق باتت تصلح اليوم، في الغرب، لتكون مداخل تربوية وتعلّمية ممكنة إلى الكتابة الإبداعية، ولا سيما تلك التي تولي مشغل الكتابة عنايتها.[61]

ولما كان اهتمامنا منصبًّا على وضع مقاربة شاملة لتعلّم الكتابة الأدبية بالحلقات الثلاث) الأولى والثانية، والحلقة الثالثة أو الإعدادية، والثانوية استتباعا(، فقد رأينا أن نضيف طريقة **المشغل**، السالف ذكرها، والتي جلّ ما فيها أنها تتيح وسائل وآفاقًا جديدة للكتابة الإبداعية، إذ تدعو الفاعلين فيها إلى تجاوز الأطر المعيارية السابقة، والانخراط في» الشروط التربوية التي يتمّ وفقها مناقشة الإشكاليات الاجتماعية والثقافية التي تكمن في العملية الإبداعية ذاتها .وبناء عليه، فإنّ على تعلّمية الكتابة الأدبية، للمراحل المذكورة أن تحاذر الوقوع في النزعة التيسيرية، التي تزعم اختصار الإبداع في تعليمات مبسّطة معيّنة."[62]

2-إشكالية التعبير الكتابي الأدبي:

في ما خبرناه وسبق لنا إنجازه من أبحاث في مسألة تعلمية التعبير الكتابي للمرحلة الثانوية [63] اتّضح لنا أنّ هذه الإشكالية) التعبير الكتابي (مزدوجة؛ بمعنى أنّ **تدريس الكتابة** بحدّ ذاتها يطرح مجموعة **تحدّيات** على الفاعلين التربويين، من معلمين ومديرين ورؤساء أقسام ومنسّقين وغيرهم، وعلى النظام التربوي والتعليمي ككل، مثلما يطرح تحديات على منهج اللغة العربية الذي وُضع للحلقات كافة [64] على تكوين اللغة بحد ذاتها، في آن:

-**إعداد المعلمين** على نحو يكفل تحقيق كفايات المتعلمين، في ما خصّ الكتابة، المنصوص عليها في المنهج .وهذا ما بيّنت الدراسات المعاصرة عدم شموله) الإعداد (السواد الأعظم من المعلّمين في التعليم الرسمي والخاص.[65]

-**تجاوز تمثّلات المتعلّمين السلبية** عن اللغة) العربية (وعن الإمكانيات المتاحة للتعبير عن ذواتهم من خلالها، ولا سيّما صورة اللغة العربية، وذلك من خلال ربط مجموع نشاطات الكتابة **بواقع المتعلّمين** الخاص والمناسبات المتّصلة بحياتهم .وبهذا تكون الكتابة، باللغة العربية الفصحى، نتاجا لعلاقة المتعلّمين السويّة بذواتهم وبالعالم.[66]

-**تمكين** الربط بين كفايات **القراءة والكتابة** لدى المتعلمين في مراحل التعليم الأساسي، وصولا إلى المرحلة الثانوية، واستثمار نتاجهما من أجل تجويد الكتابة .وهذا الأمر يلزمه تنبّه من قبل المعلّمين لخصوصية اللغةالعربية وتكوينها اللغوي والصوتي–الأصواتي والدلالي.[67]

أما **الفرع الثاني من الإشكالية**، وعنينا به ما اتصل **بكتابة** المتعلمين نصوصا **تحاكي الأنواع الأدبية** المعروفة فيتمثّل في واقع **إعداد المعلّمين** الأكاديمي الذي لا يزال ينكر على المتعلّمين مجرّد القدرة على التصرّف بالنصوص الأدبية، في حين أنّ من شأن» الكتابة الإبداعية أن تمنح كتابة المتعلمين طابعًا شخصيا كما تتيح لهم أن يفهموا النصوص الأدبية، عبر المشاغل، فهمًا مفصّلا خيرا من تحليلها على نحو تقليدي«[68]غير أنّ هذا الأمر يستلزم إعادة النظر بالمنطلقات التربوية التي تسيّر العملية التعليمية– التعلّمية، وأهمّها نقل محور الاهتمام من المعلّم إلى **المتعلّم**، واعتبار أنّ مسألة تعلّم الكتابة، شأن كلّ موضوع تعلّم، إنما تخضع **لمقاربة** نظرية وعملية نوجزها في **تعلّمية التعبير الكتابي**، ذات الأركان الأربعة :المعلّم، والمتعلّم والمعارف، والوضعيّة.[69]

3-المقاربة التنموية– البنائية:

لن نعاود الكلام على المقاربة التنموية التي سبق لنا الإشارة إليها في كتابنا عن تعلّمية التعبير الكتابي [70] والذي حددنا فيه المقاربة التنموية على أنها خير المقاربات الشاملة أغلب أبعاد العملية التعليمية–التعلّمية ذات العناصر الثمانية وهي :الفاعلون أو المشاركون، والأهداف والكفايات، والقيَم والموضوعات، والوحدة التعلّمية، وبنية الخطاب، والوضعيات التعلّمية، وإيقاع المشغل، وتقويم أداء المتعلّم وتقييمه.[71] أما الصفة» البنائية «فقد ارتأينا إضافتها ليقيننا بأنّ هذه المقاربة تصبّ حكما في ما

يجعل" الفرد المتعلّم يبني معارفه بفضل نظام من الدعم ...إلى أن يبلغ مستوى متقدما من المعارف، ما يشكّل» منطقة التنمية الأدنى «على نحو ما قدّمه فيغوتسكي."[72]

4-تعلّمية كتابة المثل الخرافي:

لقد سبقت الإشارة إلى أنّ الكتابة، كفاية أساسية من كفايات إتقان اللغة، أيا تكن، لغة-أمًّا أو لغة ثانية يطمح المتعلّم إلى إتقانها، على حدّ ما ينصّ عليه منهج اللغة العربية .بيد أنّ هذه الكفاية لا تتحقّق إلّا عبر اكتساب المتعلّم كفاية القراءة التي تعني» معالجة معلومة معروضة للوصول إلى معناها ...والتفاعل مع ما يقرأه."..[73] وبهذا السياق تعتبر كفاية القراءة مدخلا لازمًا لكفاية الكتابة، وإلا لما كان المنهج قد لحظ وجود كفاية التعبير الكتابي في مجال واحد، في مراحل التعليم ما قبل الجامعي هو» التواصل الكتابي) قراءة وكتابة«([74] ومن هذا المنطلق نعتبر أنّ **كتابة المثل الخرافي**، وهو نوع أدبي ذو بنية متداولة في المدوّنة الأدبية الكبرى من **قبَل المتعلّم**، في الثالث الأساسي على سبيل المثال، تستلزم، وفقا للنظرة التعلّمية، الشروع في مسار تعليمي-تعلّمي ندعوه **"المشغل الكتابي"**، مسار يتشكّل من مجموعة من الخطوات المتكاملة وصولا إلى كتابة نص المثل الخرافي –من قبل المتعلّم – على غرار النص المنطلق.

1 - 4-مراحل المشغل الكتابي:

إذا، يتشكّل المشغل الكتابي، المقصود منه تعلّم المتعلّم، في الأساسي الثالث، من كتابة نص مثل خرافي، من المراحل الآتية:

أ -اختيار نص قصصي ملائم للمتعلمين في الحلقة الأولى، والأساسي الثالث، وينطوي على قيَم إيجابية معيّنة، وملائم للوحدة التعلّمية الجاري درسها، وذو بنية نموذجية يمكن المتعلم استخراجها ومحاكاتها.

ب -**قراءة النص** المنطلق، بعنوان» الحصان الوحيد «لزكريا تامر، ووضع المعلّم أسئلة الفهم والتحليل بناء على استراتيجيات تصحيح الفهم والتحليل المعمّق واختصار النص، والتعبير عن فهمه.

ج -**شروع المتعلّم** بمراحل **المشغل الكتابي** المتقدّمة، على التوالي:

استخراج عبارات المكان والزمان والشخصيات من النص المنطلق.

استخراج تصميم النص المنطلق.

وضع المتعلّم تصميم نص لأقصوصة.

شروع المتعلّم بكتابة الأقصوصة الخاصة به.

تصحيح المعلّم أخطاء المتعلّم اللغوية والدلالية.

تصويب المتعلّم الأخطاء وإعادة كتابة الأقصوصة.

2 4-لنص المنطلق:

الحصانُ الوحيدُ

" كانَ حصانٌ يعيشُ معَ رفاقهِ الأحصِنَةِ، في سهلٍ فسيح أخضر .وكان محبًّا للهدوءِ، بينَما كانتِ الأحصنةُ الأخرى، محِبّةً للمرَحِ، ولا تكفُّ عنِ اللعِبِ والصّهيلِ .وجاءَ يومٌ نفَدَ فيهِ صَبْرُ الحصانِ، فَصَهَلَ صهيلًا غاضبًا، وقالَ لرفاقِهِ بلهجةٍ مهدّدةٍ«: كفى ضجيجًا وإلّا سأُضْطَرُّ إلى هَجْرِ هذا المكانِ.« فلمْ تكترِثِ الأحْصِنةُ لتهديدِهِ، واستمرّتْ في مرَحِها ولهوِها، فتزايدَ غَضَبُ الحِصانِ ونفورُهُ، وبادَرَ إلى تنفيذِ تهديدِهِ، فركَضَ مبتعدًا عن رفاقِه .واستمرّ الحصانُ في الرّكْضِ، حتّى بلغَ حقلا جميلًا، يسودهُ الصّمتُ، فأُعجِبَ بهِ، وقرّرَ الإقامةَ فيهِ، وعاشَ وحدَهُ أيّامًا عديدةً مليئةً بالسّعادةِ .وكانَ كلّ صباحٍ، يفيقُ منْ نومِهِ، فيجدُ العصافيرَ تطيرُ حولَهُ، وتُغرّدُ تغريدًا عذْبًا، فيفرحُ، ويستنشقُ الهواءَ المليءَ بروائحِ الوردِ والعشبِ الأخضرِ، وينظرُ إلى النهر الّذي ينسابُ ماؤهُ ساطعًا تحتَ ضياءِ الشّمسِ، فيقولُ في نفسِهِ :حياتي الآنَ هادئةٌ .ولكنّهُ كانَ يحسُّ بحُزْنٍ قويٍّ غامضٍ، لا يعرفُ لهُ سببًا .وفجأةً اكتشَفَ أنّهُ حزينٌ لأنّهُ يعيشُ وحيدًا، ووجدَ نفسَهُ يركُضُ بأقصى سرعةٍ، مبتعدًا عن الحقلِ، عائدًا إلى رفاقِهِ الأحصنةِ.

زكريا تامر) الحصان الوحيد(

أولا-في الاكتشاف والفهم:

-1اقرإ النص كاملا وحدد الشخص الأهم فيه .وقل لماذا هو كذلك.

-2أشار الكاتب إلى أمكنة متعددة في النص .انقل الكلمات الدالّة عليها إلى دفترك وأوردها بالترتيب.

-3هل ثمة ذكر لأزمنة معيّنة في النص؟ وماذا يعني ذلك؟

-4ما الذي اكتشفه الحصان آخر المثَل الخرافي؟

ثانيا– في التحليل وإبداء الرأي:

-5هل يمكنك أن تقدّم لنا تصميما للنص الذي قرأته؟

-6استخرج أزمنة الأفعال في النص، وظروف الزمان والمكان، وصنّفها.

-7ما رأيك في تصرّف الحصان الأخير؟ هل توافقه الرأي؟ ولماذا؟

3 - 4 **جدول مكونات النصّ المحلل:**

مكونات المثل الخرافي مضمونه	**الشخصيات**	**المكان**	**الزمان**	**الأفعال**	**المشاعر اللافتة**	**الحبكة القصصية**
	-الحصان)البطل(-الأحصنة)شخصيات ثانوية(	-سهل فسيح أخضر -المكان -حقلا جميلا -الشمس	-يوم -كل صباح -أياما -فجأة	-لا تكفّ عن اللعب -لم تكترث -استمرّت في مرحها	-حصان يحب الهدوء -الأحصنة محبّة للمرح -نفد صبر الحصان	-**الوضع الأولي**: "كان حصان...الصهيل" -**إطلاق الحدث**: "وجاء يوم...هذا المكان"

		-الحقل		-تزايد غضب الحصان -فركض -استمرّ -بلغ حقلا جميلا -قرر الإقامة -فيفرح -يفيق -يحسّ -اكتشف -يركض	-ركض إلى حقل يسوده الصمت -يحسّ بحزن لأنه يعيش وحيدا -يعود إلى رفاقه	-**التأزم**" :فلم تكترث الأحصنة...رفاقه" -**ذروة التأزم** :"فجأة اكتشف أنه حزين"... -**الحلّ**" :وجد نفسه يركض..عائدا إلى رفاقه الأحصنة»

بناء على المقاربة النمائية في تعلّمية التعبير الكتابي، والتي كنا أشرنا اليها، يقتضي أن يكون الفاعلون [75] التربويون، ولا سيّما المعلّم، على دراية بالطريقة التي ينبغي أن يتمّ بها تفريغ مكونات النص »الحصان الوحيد «على اللوح العادي، أو التفاعلي، من أجل تركيز انتباه المتعلمين على هذه المكونات والعناصر الدلالية، وبفضل تدخلهم ومشاركاتهم في الإجابة عن الأسئلة الواردة أعلاه، بعد أن يكونوا قد دوّنوا هذه الإجابات على دفاترهم .وتلك هي **المرحلة الأولى** في المشغل الكتابي.

3 - 4جدول بمراحل المشغل الكتابي لإنتاج مثل خرافي، للصف الرابع الأساسي

عناصر المشغل مراحل المشغل	**المعارف**	**الأهداف**	**العناصر اللغوية**	**الأنشطة**	**الوقت**	**التقويم**
المرحلة الثانية: تعيين الوضعية التعلمية.	-معرفة عالم الحيوان (الفيلة(-خصائص الحيوان وسلوكه -معرفة خصائص المثّل الخرافي	-فهم خصائص المثل الخرافي -تحليل المعاني العميقة في نص"كايتو المغنّي"1 -إبداء الرأي في الشخصيات	-**حقل** الطبيعة الاستوائية **المعجمي** وكلماته -**أدوات ربط** دالة على الزمان والمكان -**أفعال البشر**	-أعمال **فريقية** لاستخراج الحقل المعجمي أدوات الربط، الحبكة القصصية -**تمثيل الأدوار** بالتعاون مع المعلّم(ة)	حصة أو حصتان	-**جدول التقويم الذاتي**، يعدّه المعلّم(ة) وينفذه المتعلمون
المرحلة الثالثة: تصميم النص والشروع في الكتابة.	-معرفة بنية المثل الخرافي القصصية-معرفة البنية القصصية التامة	-**تحفيز** المتعلمين للكتابة -**وضع** تصميم و**الشروع** بكتابة النص	-**كل العناصر** اللغوية المستفادة من تحليل النصين السابقين	-إعادة **تظهير بنية الحكاية والمثل** الخرافي -**أعمال فريقية** لوضع تصميم نص لمثل خرافي وكتابته	-حصة واحدة	-**تنفيذ جدول التقويم الذاتي** من قبل المتعلمين، بعد كتابة النص

المرحلة الرابعة: إعادة كتابة.	-**معرفة عالم** الحيوان، ومقارنته بسلوك البشر	-**إعادة كتابة** النص وتصحيحه ذاتيا	-**كل العناصر** والتراكيب السابقة	-**أعمال فردية**، يقدّم كل متعلّم نصّه -**قراءات جهرية** وردود	-حصة واحدة	-**جدول التقويم** على اللوح

وبعد إنجاز المتعلّمين أعمالهم المكتوبة، في المرحلة الرابعة، يحسن بالمعلّم)ة (أن يركّز انتباهه على كفاية التقويم الذاتي المنصوص عليها في المنهج، باعتبارها عاملا أساسيا في بناء معارفه واكتساب كفاياته ولا سيما في التعبير الكتابي.[76] وبناء على ذلك، قد يتوجّب على المعلّم) ة (أن يهيّئ جدولا من مبيّنات الأداء، المنبثقة عن كفاية كتابة نص المثل الخرافي، الخاصة بمتعلّمي اللغة العربية للسنة الثالثة من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي.ونورد ههنا، على سبيل المثال، نموذجا عن الجدول الذي يمكن اتّباعه وتنفيذه لغاية **التقويم التكويني** الذاتي.

وسط	**سيّئ**

		درجات الإتقان **مبينات الأداء**	**جيد جدا – جيّد**
*هل اخترت بطلا من غير البشر، مناسبا؟			
*هل وضعت شخصيات ثانوية من الحيوانات؟			
*هل راعيت الحبكة القصصية في المثل الخرافي ؟			
*هل حددت مكان الحدث الملائم وزمنه؟			
*هل استخدمت الحقول المعجمية الملائمة؟			
*هل استخدمتُ أدوات الربط الملائمة؟			
*هل أوردتُ العبرة بوضوح؟			

وحتّى لا يبقى التعبير الكتابي عملا منفصلا عن سياق النشاطات المرتبطة بتعلّم اللغة العربية، في مجال التعبير الشفهي، يُطلب من المتعلّمين الذين أجادوا في صوغ المثل الخرافي أنّ يعاودوا قراءة نصوصهم **قراءة جهرية** معبّرة، أو يمثّلوا **الأدوار** التي تنطوي عليها الحبكة القصصية في المثل الخرافي المنتج .وبهذا يمكن للمعلّم) ة (الاستفادة من نتاج النشاط المكتوب إلى أقصى حدّ، شرط أن يتلاءم مع الوحدة التعلّمية التي يجري تعلّمها ضمن نطاق مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الأساسي.

- 5كتابة الحكاية للصف السابع الأساسي:

من البديهي أن ينطلق المعلّم) ة(، لدى اختياره نوعًا أو جنسًا أدبيا معيّنًا لجعله مادة تعليمية– تعلّمية، من ملاءمة هذا النوع أعمار المتعلمين واهتماماتهم وقدراتهم وميولهم، بما يعينهم على» بناء ثقافتهم التي تترادف مع مصادر المعرفة الأخرى"، الماثلة في نصوص الكتاب المدرسي وكلّ النصوص التي يمكن المتعلمين الاستعانة بها، على مدار سنوات الدراسة، وفي إطار» المشروع التربوي «الذي يختطّه المتعلّم لنفسه، بمعونة المعلّم.[77] ولما كان من غير الجائز- بناء على معيار اهتمامات المتعلمين وأعمارهم -الطلب إلى هؤلاء أن يحللوا نصّ مثَل خرافي ويكتبوا على غراره، فقد يكون متاحًا للمتعلّمين في الأساسي السابع أن يتفاعلوا مع نوع **الحكاية** لأنّ فيه قدرًا من التفكير التجريدي يتلاءم مع ما يستطيعه الطفل من عمليات فكرية بحسب بياجيه[78] من فهم ومقارنة

وإبداع وغيرها.أما شأن كتابة المثل الخرافي فمرتبط بإدراك المتعلّم كلّ مكوّنات النص المراد كتابته من كل منهم، بمثل إدراكه أدوات الربط المتّصلة بالنمط الغالب فيه.[79]

1-5-النص المنطلق:

الملكُ الحكيمُ

"كانَ في إحدى المدنِ النائيةِ ملكٌ جبّارٌ، وكانَ مخوفًا لجبروته ومحبوبًا لحكمته .وكانَ في وسَطِ تلكَ المدينةِ بئرُ ماء نقيّ عذب، يشربُ منها جميعُ سكّانِ المدينة من الملكِ وأعوانهِ فما دونَ لأنّه لم يكنْ في المدينة بئرٌ سواها .وفيما النّاسُ نيامٌ في إحدى الليالي جاءت ساحرةٌ إلى المدينةِ خِلسةً وألقتْ في البئر سبعَ نقط من سائلٍ غريبٍ وقالت«: كلّ من يشربُ من هذا الماءِ فيما بعد يصير مجنونًا . وفي الصّباح التّالي شربَ كلُّ سكّانِ المدينة من ماءِ البئرِ وجُنّوا على نحو ما قالت الساحرة .ولكنّ الملكَ والوزير لم يشربا من ذلك الماء .وعندما بلغَ الخبر آذان المدينة طافَ سكّانُها من حيٍّ إلى حيٍّ ومن زقاقٍ إلى زقاقٍ وهم يتسارّون قائلين" :قدجُنّ ملكُنا ووزيرُه .إنّ ملكنا ووزيرَه قد أضاعا رشدَهما .إننا نأبى أن يملكَ علينا ملكٌ مجنون .هيا بنا نخلعه عن عرشه !"وفي ذلك المساء سمِعَ الملكُ بما جرى فأمرَ على الفور بأن يُملأ حقٌّ ذهبيٌّ) كان قد ورثهُ عن أجداده (من مياهِ البئر .فملأوه في الحال وأحضروهُ إليه .فأخذه الملكُ بيدهِ وأدارهُ إلى فمه .وبعدَ أن ارتوى من مائه دفعه إلى وزيرهِ فأتى الوزيرُ على ثمالته.فعرفَ سكّانُ المدينة بذلك وفرحوا فرحًا عظيمًا جدّا لأنّ ملكَهم ووزيرَه ثابا إلى رشدهما.

جبران خليل جبران

)المجنون(

أولا – في الاكتشاف والفهم:

-1وثّق النص، وعرّف بالكاتب.

-2أعط مرادفا للكلمات الآتية :النائية، الجبروت، حق،ثمالته، ثابا.

-3تتبّع الإشارات المكانية والزمانية في النص واستدلّ على نوعه الأدبي.

ثانيا– في التحليل وإبداء الرأي:

-4حدد الحبكة القصصية في النص.

-5عيّن النمط المهيمن في النص ذاكرا أهمّ مؤشراته.

-6استخلص العبرة التي تضمّنها النص، وقل إن كنت موافقا عليها أم لا.

-7حدد شخصيات النص الرئيسية والثانوية والهامشية.

3 - 5جدول مكوّنات النص المحلل:

مكونات الحكاية مضمونها	الشخصيات	الإطار المكاني	الإطار الزماني	الأفعال	أدوات الربط	المشاعر	الحبكة القصصية
	*الرئيسية **الملك**)البطل(*الثانوية **الوزير** *الثانوية **الساحرة**)المعيقة(*الهامشية سكّان المدينة بحسب فلاديمير بروب. Propp.V	*إحدى **المدن** النائية ***المدينة**)5مرات(*بئر ماء ***حيّ** ***زقاق**	*إحدى **الليالي** *في **الصباح** التالي *وفي ذلك **المساء**	*يشرب *يصير مجنونا *جاءت ساحرة *شرب *جُنّوا *لم يشربا *جنّ ملكنا *أضاعا رشدهما *سَمِعَ *أدارَه إلى فمه *أتى على ثمالته *عرَف *فرِحوا *ثابا إلى رشدهما	***كان** (3) ***فيما** الناس ***وفي الصباح** التالي ***عندما** *وفي ذلك المساء	***الرهبة** من الملك الجبار *ماء الجنون ***جنون السكان** واتهامهم الملك ووزيره بالجنون لعدم شربهما *النزعة إلى **الثورة على الملك** ***خضوع الملك للجنون** العام وشربه من البئر المسحور ***فرح سكان** المدينة بعودة الملك إلى رشده	1-الوضع الأولي" :كان في إحدى المدن ...لحكمته" 2-إطلاق الحدث" :فيما الناس نيام...مجنونا" 3-التأزّم": وفي الصباح التالي...عرشه" 4-الحلّ": وفي ذلك المساء...ثمالته» 5-الوضع النهائي": فعرف سكان المدينة ...رشدهما"

3-5-جدول بعناصر المشغل الكتابي لإنتاج نص الحكاية للسابع الأساسي، ومراحله المتبقية:

عناصر المشغل مراحل المشغل	المعارف	الأهداف	العناصر اللغوية	الأنشطة	الوقت	التقويم

الثانية: استخلاص بنية الحكاية	-**نوع الحكاية،** في التراث العربي والإنساني بعامة وخصائصه وعالمه -**أهم المسائل الإنسانية** المعالجة في الحكاية	-**يستخلص** أهمّ **القضايا المبثوثة** في الحكاية-**يقرأ المتعلّم الحكاية ويفهمها** ويحلل بنيتها	-**حقول معجمية** خاصة **بالمكان والزمان** -أفعال السرد المتصلة بمسار الحبكة القصصية	*قراءة نص "**ندى»** لزكريا تامر (ربيع الرماد)[2] في عمل فريقي	-حصة واحدة	-جدول بالتقويم الذاتي لكفاية **قراءة الحكاية وفهمها فهما مجملا ومفصلا**
الثالثة: كتابة مقدمة الحكاية وخاتمتها	-**الشخصيات الغريبة والخارقة** في الحكاية -**بنية الحكاية** القصصية	-**يقرأ** المتعلم نص "العملاق الأنانيّ والأولاد في الربيع"[3] -**يستخلص** المتعلّم مقدّمة الحكاية وختامها -**يكتب** المتعلم المقدمة والخاتمة	-**النعوت** والصفات الدالة على الشخصيات الخارقة والطبيعية -**الجمل السردية** المناسبة	-إعداد المتعلم **تصميمه** لنص الحكاية - **كتابة مقدمة وخاتمة**	-حصة واحدة	-جدول بالتقويم الذاتي لكفاية كتابة مقدمة وخاتمة
الرابعة: كتابة الحبكة القصصية وإعادة كتابتها	-**أنواع العبَر** في الحكايات -**جمهور** الحكايات المتعدد	-**يكتب** المتعلّم نص الحكاية كاملا بحسب التصميم -**يعاود كتابة** نص الحكاية خاصته، **بعد تصحيحه**	-الالتفات إلى كل مكونات الحكاية: *الحبكة *المكان والزمان *الشخصيات *العبرة *أدوات الربط	-إنجاز نص الحكاية -عرض الحكاية	-حصة واحدة	-جدول بالتقويم الذاتي لكفاية **كتابة حكاية**

قد يتساءل المعنيّ الأول بهذه النشاطات التعلّمية، أي المعلّم) ة(، عن مدى ارتباط النصوص المنتجة بالوحدات التعلّمية الجاري تدريسها عبر الكتاب المدرسي الرسمي أو الخاص، وعن مدى فائدتها التي يمكن للمتعلّم أن يجنيها منها .للإجابة، نقول إنّه يُستحسن أن تكون أنواع النصوص المنتجة، من خلال طريقة المشغل الكتابي، واردة نظائرها في الكتاب المدرسي، وذلك عبر النصوص التي تتألف منها المحاورالمعنية وعلى نحو غير مباشر، من خلال منهج اللغة العربية الذي يشير إلى لزوم اكتساب المتعلمين، في سنة تعليمية معيّنة كفايات في التعبير الكتابي، من مثل: "**إنشاء نصّ مؤتلف ومترابط) مقدمة** – صلب موضوع – خاتمة"([80]

ونحن نقول إنّ على المتعلّم، في نهاية الحلقة الثانية، أن يكون اكتسب **كفاية اندماجية** بالتعبير الكتابي تنطوي على» معارف، ومهارات، وسلوكات، في إزاء فئة من الوضعيات، وإيجاد الحلول لمشكلات .(ويعني هذا الأمر أن يتمكّن المتعلّم من استثمار معارفه اللغوية والدلالية المتحصلة

من مشاركته في نشاطات المشغل الكتابي على مراحله المختلفة، ويقدر على كتابة نص متكامل في نهاية المطاف)«مارك رومانفيل Romanville .(ويكون بذلك قد دمج مجموعة من الكفايات)كفاية القراءة الفاهمة والعميقة، وكفاية استثمار القواعد الوظيفية في فهم النص، وكفاية إنشاء نص مؤتلف ومترابط (..في بوتقة كفاية **إندماجية** واحدة، وعنيتُ بها كفاية استثمار نصوص سردية من أجل كتابة نص سردي تام البنية.

6-كتابة الأقصوصة للصف الثانوي الأول

ولئن كانت الكفاية الاندماجية نفسها" :إنشاء نص مؤتلف ومترابط) مقدمة-صلب موضوع-خاتمة«([81] في ما خصّ التعبير الكتابي في الثامن الأساسي، أي السنة الثانية من الحلقة الثالثة، فإنّ العديد من المهارات والمعارف والمواقف سوف يتسنّى للمتعلّم اكتسابها بفضل النصوص الكثيرة التي يتوقع قراءتها في الحلقة الرابعة أو الثانوية واستثمارها في التعبير الكتابي، ولا سيّما ما كان له صلة بالسّرد عامة، وبنوع الأقصوصة بخاصّة .وبناء على ذلك، يحسن بالأستاذ)ة (أن يفعّل المشغل الكتابي على النحو الذي اقترحناه، عبر النماذج الثلاثة السابقة، ومن خلال النموذج الرابع الذي نقدّمه في ما يأتي من صفحات .ولمّا كان يفترض بالمتعلّمين في هذه المرحلة) الثانوية (اكتسابهم المعارف في ما خصّ أنواع السرد السالفة، من مثل المثل الخرافي والحكاية وغيرهما، وباتوا قادرين على تمييز هذه الأنواع وأساليبها من نوع الأقصوصة ذات الخصائص اللغوية والدلالية الواقعية، فقد أمكن للمتعلّمين قراءة نص أقصوصة يكون منطلقًا لنشاط مشغل كتابي بمراحله الأربع.

6-1النص المنطلق:

سيرحل الدخان

" كان أحمدُ بلا سجائر، كتلة لحم مسترخية على وجه سرير، يهبُّ عليه من النافذة المفتوحة هواءٌ مثقلٌ بأريجِ صيف موشك على القدوم .وكان أحمدُ راغبًا في إيقاظ زوجته النائمة بجواره ليقولَ لها" :رجعَ الصيف يا سميرة ."وكانَ أحمدُ يحبّ الصّيف، ففي الصّيفِ الماضي تزوّج سميرة. ويحلو لهُ على الدّوام أن يتخيّلَ الصّيفَ أميرًا ذهبيّ الشَّعر والوجه، له يدان خشنتان وحانيتان، ما إنْ تلمسا الحقولَ حتّى تمتلئ بالسّنابل الصفر وتولد بهجة شبيهة بسرب عصافير يحوم عبر السّماء الزّرقاء، وكان باستطاعة أحمد في تلك اللحظة سماع أنفاس سميرة المتصاعدة بانتظام .ولقد استسلمت للنّوم وهي حزينة غاضبة، فقد آلمها أن تتحدّث طويلا عن أختها التي زارتها في النّهار وعن زواج قريبتها ثمّ تكتشف فجأة أنه لا يصغي إليها فتصيح حانقة:

"تبدّلتَ."

لم تردف وقد ازداد سخطُها" :لم تعدْ تحبّني."

وحدّق أحمد آنذاك إلى وجهها الذي يحتفظ بطفولته متحدّيا الأيام المتعاقبة، وقال بصوت بارد أجوف" :قولي باختصار إنك ندمتِ على الزواج من فقير، واشتقتِ إلى الحياة مع أهلك الأغنياء."

فقالت سميرة متسائلة بنزق": لماذا تذكّرني بأهلي كأنهم عارٌ؟."

وتفاقم حنقُه وأجابَ بهزء«: لا تُخطئي فهمي، أنا أفتّش عن مصلحتك وسعادتك.ألم ينصحوك بعدم الزواج من شاب مثلي؟ .«فشحب وجهها، وتلألأ الحزنُ في عينيها، وكان بمقدور أحمد وقتئذ أن يحدّثها عن رسالة شقيقه القابعة في جيبه، ويطلب فيها نقودًا ليشتري سجائر، شقيقه الصغير الشّرس الذي سُجن بسبب إقدامه على ضرب أحد الأشخاص.

وكان أحمد بلا نقود أو سجائر، وتصوّر أحمد شقيقه السجين متجهّم الوجه، متقلّص الفم، ولا بدّ من أنّ حنينه إلى التدخين يعذّبه دونَ رأفة .أحمد يتعذّب مثله، ويحسّ بأنّ دمه ولحمه وفمه صراخ تواق إلى الامتزاج بسُحُب الدخان المتصاعدة من التبغ المحترق .وقد راقب قبل عودته إلى المنزل الناسَ يسيرون في الشوارع ويدخنون، ومنعته كبرياؤه من الانحناء والتقاط عقب سيجارة رماه إلى الأرض رجلٌ أنيق بحركة لامبالية من يده، وشعر أحمد بذل، ورثى لحاله، واكتسحته رغبةٌ حمقاء في البكاء كامرأة هرمة فقدت جميع أولادها الشبّان، وأدهشته هذه الرغبة.

ولقد كانت زوجته على حقّ حين هتفت» :تبدّلتَ.«

وكانت قبل عام تقول» :سنعيش سعداء."

فيكون أحمد الصّدى الذي يردد كلماتها بحماسة» :سنعيش سعداء."

وكان أهلها يقولون لها» :ستجوعين معه."

وكان والده يردد على الدوام" :يولد الإنسان الفقير، وما إن يكبر حتّى يركض وراء الرغيف ثمّ يجد نفسه عجوزًا قريبًا من القبر ."ولقد ركض أحمد طويلا، وما زال يتابع الركض .وتذكّر كلمات أمه الموجّهة إليه وإلى أخوته" :إياكم يا أولاد أن تناموا وأنتم مكتئبون مهما تكن حياتكم بائسة."

وتطلّع أحمد إلى زوجته الغارقة في النوم، ومدّ يده بحركة آلية إلى كتفها وهزّها مناديًا بصوت خفيض:

"سميرة سميرة."

فانتفضت مستيقظة، وقالت بصوت واهن» :ما بك؟.«

»-لم أستطع النّوم، معدتي تؤلمني، ربما أفادني الشّاي السّاخن.«

ونهضت دون تذمّر، وحينما أضاءت المصباح الكهربائي تطلّعت إليه بوجه يرين عليه النعاس والحنان، وقالت" :لن أغيب طويلا."

وصاح أحمد حين فتحت الباب وهمّت بالخروج» :سميرة.«

فالتفتت نحوه متسائلة» :أتريد شيئا آخر؟.«

فقال وهو يبتسم" :شعرتُ الآن براحة وزال الألم .ارجعي ونامي."

فأطفأت النور، ورجعت إلى السرير، وتمددت بجوار أحمد الذي سألها» :هل أنتِ غاضبة؟.«

فأجابت بسرعة» : لا لا، كنت سريعة الغضب وبلهاء.«

ودسّت وجهها في صدره كطفلة تلوذ بأمها، وبعثت حركتها هذه في جسده حبورًا كغناء عصفور فرح بالربيع العائد. وقال لنفسه :أصدقائي كثيرون .غدا يوم عطلة .سأستدين من أحدهم مبلغًا من المال،

وسأرسل قسمًا منه لأخي، وسأنفق الباقي.".

زكريا تامر) ربيع في الرماد، بتصرّف(

أولا- في الفهم والتحليل:

1 -من هو الكاتب زكريا تامر؟

-2من هما الشخصيتان الحاضرتان في النص؟ وعلام تستدلّ مِنْ ذلك؟

-3من الشخصيات الأخرى؟ وماذا تمثّل برأيك؟

-4أين تجري أحداث القصة؟ وما الدلائل على ذلك؟

-5من خلال الإشارات الزمنية، استخلص إطار القصة الزمني.

-6تتبع مراحل الحبكة القصصية مستخلصا نوع العقدة.

ثانيا – في إبداء الرأي والتعبير:

-7تطرح القصة مسألة الزواج المختلط بين طبقتين :الفقراء والأغنياء .ما رأيك الخاص فيها؟

-8أنشئ نهاية للقصة مختلفة عما طرحه المؤلف.

2 - 6جدول مكوّنات النص المحلل:

مكونات القصة المحتوى	الشخصيات	المكان والزمان	أفعال السرد	الصفات والحالات	أساليب الإنشاء	أدوات الربط	الحبكة القصصية
	شخصيتا النص المحوريتان: *أحمد *سميرة *شخصيات معيقة: -أهلها *شخصيات معينة: -أمه	-الصيف -في الصيف الماضي -في النهار -الليل -في أثناء نومه -غدا يوم عطلة	-تزوّج سميرة -حدّق -شحب وجهها -راقب -تطلّع -مدّ يده -انتفضت مستيقظة -نهضت -أضاءت -التفتت -أطفأت	-كتلة لحم مسترخية- يتخيل الصيف أميرا ذهبي الحقول -حزينة -حانقة -صوت بارد أجوف -تلألأ الحزن -منعته كبرياؤه -سنعيش سعداء -بعثت حركتها حبورا	-لماذا تذكرني بأهلي كأنهم عار؟ -ألم ينصحوك بعدم الزواج من شاب مثلي؟ -لا تخطئي فهمي! -إرجعي ونامي -يا سميرة	-كان أحمد-وكان أحمد -ثم تردف -وكان أحمد -ولقد كانت زوجته.. -وكانت قبل عام -وكان والده -	أ-**وضع أولي:** "-كان أحمد بلا سجائر....بانتظام" **ب-إطلاق الحدث:** "ولقد استسلمت للنوم وهي حزينة."لم تعد تحبني" **ج-التأزّم:** -ثم تردف..قريبا من القبر « **د-الحل :** "-إياكم يا أولاد وأن تناموا وأنتم مكتئبون.".

			-استسلم				**ه-وضع نهائي:** دست وجهها في صدره..واستسلم أحمد للسبات.”.

3 - 6 جدول بمراحل المشغل الكتابي لكتابة أقصوصة لمتعلمي الثانوي الأول:

عناصر المشغل مراحل المشغل	**المعارف**	**الأهداف**	**العناصر اللغوية**	**الأنشطة**	**التقويم**
		-إستخلاص المتعلمين مميزات نوع الأقصوصة -تحليل المتعلمين أهم المسائل في الأقصوصة	-معجم الطبيعة والحيوان -التناوب بين أفعال الماضي والمضارع	-قراءة أقصوصة ”بكاء في غابة شمالية“ 4 -قراءة صامتة وجهرية	*تقويم أداء المتعلمين على أساس **كفاية قراءة نص قصصي وفهمه** وتحليله -وعلى أساس **مهاراتها**

				المرحلة الثانية	*معرفة خصائص القصة الواقعية (شبه العالم، الزمان والمكان، والشخصيات)
المرحلة الثالثة	*معرفة تفاصيل عن شخصيات معمّرة أو عجوزة *معرفة سمات نفسانية لعمر الكهولة	*استخلاص المتعلمين عبرة الأقصوصة *وضع المتعلمين تصميما لأقصوصة *الشروع في كتابتها	-معجم القلاع وما يرتبط بها -أسلوب الحوار -معجم الزمن -تناوب بين صيغة المتكلم والغائبة	-قراءة نص " العجوز والقلعة "5 -فهم الأقصوصة ومناقشة عالمها والمسألة المطروحة	***تقويم كتابة المتعلمين نصا قصصيا**، بصيغة أولية ***تصحيح النص** المكتوب من قبل المتعلمين
المرحلة الرابعة	*معرفة تداخل الأنواع القصصية (حكاية، مثل خرافي، أقصوصة.).	***إعادة كتابة المتعلمين نص الأقصوصة..** ***إبراز المظاهر الجمالية** في أسلوب الأقصوصة	-اعتبار كل المستويات اللغوية والمعنوية: *المعجم *التراكيب السردية *أدوات الربط *شبه العالم *الحبكة القصصية التامة	-التداول في حلقة المشغل بصيغ التصحيح لكلّ أقصوصة -بعد إعادة كتابتها يقرأها المتعلم	***تقويم ذاتي تقريري:** -بناء على جدول مبيّنات الأداء الخاصة بكتابة الأقصوصة

4 - 6معايير لسانية وأسلوبية لكتابة الأنواع القصصية:

لا يخفى على المعنيين بالعملية التعليمية-التعلّمية، في ما خصّ كتابة الأقصوصة، وأعني بالمقام الأول الأستاذ(ة)، أنّ ثمة معايير خاصة بالنوع الأدبي ينبغي الأخذ بها لإنجاح هذه العملية، ولجعل المتعلمين يكتبون أقصوصة تامة ويضيفون من قبلهم لمسات جمالية جديدة، يصحّ معها تسمية عملهم بالإبداعي.

ومن هذه المعايير:

يحيط الأستاذ(ة (طلابه علما بخصائص النوع) أو الجنس (الأدبي الذي يزمع هؤلاء الكتابة فيه، وعنيتُ الأقصوصة.(la nouvelle,short story) [82]

ولئن بدا للبعض أن تعيين الحدود ما بين الأقصوصة والرواية والحكاية والمثل الخرافي والخبر وغيرها عملٌ نافل، إذ يعتبر تحديد النوع) أو الجنس (مسألة شائكة ومتلازمة مع حقبات الفكر حتى لدى الغربيين [83] تلازمها مع مستوى التأثير الذي تحدثه الأطر العلمية الأكاديمية على الفاعلين التربويين، ولا سيما الأساتذة الثانويون، في ما خصّ تعليم الأدب .وإن صحّ أنّ النقاش الأكاديمي، في الغرب، حول صلة العلوم اللسانية الحديثة والسيمياء والرموزية) السيميولوجيا (بالأدب، كان قد أفضى إلى تغييرات بنيوية مهمة على صعيد المفاهيم النقدية في تحليل النصوص الأدبية داخل

الكتب المدرسية بناء على آخر كشوفات هذه العلوم،[84] فإنّ النقاش في بلادنا، أقله في ما خصّ الأنواع الأدبية لا يزال سائرًا، في الغالب منه، في مدار الغرب [85] إلا ما خصّ الفروق الدلالية بين الجنس والنوع، باعتبار الأول أعمّ من الثاني.

ومع ذلك، يحسن بالأستاذ(ة) أن يبسّط لطلاّبه تعريف كلّ من الأنواع الأدبية، والحرص على تمييز كل نوع من الآخر بناء على سمات معيّنة، ومنها الأقصوصة، السالف ذكرها، والتي تنماز عن الرواية بالقِصَر وبأحادية الشخصية، والفضاء المحدود للغاية، والزمن المتسارع، ووجهة النظر الوحيدة[86] .وعلى هذا المنوال يفترض بالأستاذ(ة) أن يواصل بسط سلسلة الفروق والسمات التي تميّز الأقصوصة من الحكاية، ومن المثل الخرافي، ومن القصة، وغيرها من الأنواع الصغرى التي تشترك مع الأقصوصة بعدد من السمات وتفترق عنها بأخرى.

سمات المكونات الأنواع القصصية	**الشخصيات**	**الحبكة القصصية**	**الحجم**	**المكان والزمان**	**العبرة**
الأقصوصة	*واقعية *معينة ومعيقة *واحدة أو اثنتان لا أكثر	***مراحل خمس:** *وضع أولي *إطلاق حدث *تأزّم *حلّ *وضع نهائي	من صفحة إلى ثلاث صفحات..	*إطار مكاني واقعي، محدود جدا *إطار زماني محدد وقصير	*لا عبرة، إنما مناخ دلالي، تستخلص منه فكرة أو حالة
الحكاية	*شخصيات واقعية وأخرى متخيّلة *صراع ثنائيات	***مراحل خمس:**	*من صفحة إلى ثلاث.. (لا تحديد للحجم ما دام هذا النوع قديما للغاية)	*إطار مكاني خليط، بين الواقعي والغرائبي	*ثمة عبرة في الحكاية، أو حكمة
المثل الخرافي	*شخصيات متخيّلة ورمزية	***مراحل خمس:**	*من صفحة إلى ثلاث	*إطار مكاني معقول، وزماني غير محدد ومعقول	*العبرة لازمة
القصّة	*شخصيات واقعية كلها، *صراع ثنائيات	***مراحل خمس:**	*من ثلاث صفحات إلى ثلاثين	*إطار مكاني معقول ومناسب *إطار زمني ممتدّ نسبيا	*وجهة نظر المؤلف
الأسطورة	*شخصيات غير واقعية (رمزية)	*مسار **سردي خاص،** وليس على المراحل الخمس، بالضرورة	*غير محدد الحجم	*مكان متخيّل وزمن غير واقعي	*دلالة رمزية على معتقد قديم

أن لا يكتفي الاستاذ) ة (بتوضيح **بنية النص** القصصي الذي يراد الكتابة على منواله) الحبكة القصصية، والأقسام والأجزاء التي يتألف منها النص القصصي المعنيّ(، بل يعمد أيضا إلى تظهير بنى السّرد الصغرى والكبرى التي يفترض أن يتألّف منها النص القصصي؛ وقد تتكوّن كلّ بنية من تلك المقصودة بالتظهير من **جمَل مركّبة كبرى** ذات خصائص صرفية- تركيبية متجانسة [87]**.**على سبيل المثال:

-1الوضع الأوّلي :جملة اسمية مركّبة كبرى = كانت + فعل مضارع») في بقعة ...يفترش..أشعر ..فورانها بعد.(

-2إطلاق الحدث : جملة فعلية + جملة اسمية مركبة كبرى») أطلّ وجهها الترابي...إلاّ به("

-3التأزّم: مقطع جمَل حوارية اسمية وفعلية") لا أدري كيف بدأ الحديث بيننا ...سوّاح ...كثيرا ما يأتون إلى هنا"

-4لحلّ: جمل فعلية + جمل) حوارية (اسمية وفعلية») تتعالى ضحكاتهم..لماذا لم ترجع؟("

-5الوضع النهائي : جمل فعلية منفية + غلبة أفعال المضارع + فعل ماض») لم تفارق ذاكرتي...دون أن يلتفت إلى رحيلها أحد.("

)فوزية رشيد – العجوز والقلعة(

أن يعمد الأستاذ)ة (إلى إبراز **أدوات الربط** الملائمة والتي يحسن بطلابه استخدامها لصوغ النص القصصي الذي يعدّه كلّ منهم، في المرحلتين الأخيرتين من المشغل .ذلك أنّ هذه الأدوات تشكّل بحد ذاتها ناقلا أو دالا، بالمعنى اللساني، للوحدات اللغوية التي يتكوّن منها النسيج اللغوي المهيمن في النص المكتوب .وعلى هذا النحو، يصير لزامًا رفد كتابة النص، في ذهن المتعلمين، **بأدوات الربط** التي تكوّن مفاصله الأساسية، وتعيّن مجمل تراكيبه ووحداته الجملية الكبرى.[88] ويمكن للأستاذ)ة(أن يوجّه انتباه المتعلمين إلى أدوات الربط هذه، من خلال أمثلة مستلّة من أحد النصوص المدروسة، أو أن يركّز انتباههم، في أثناء المرحلة الثانية من مراحل المشغل الكتابي، على أدوات الربط الماثلة في أقصوصة» بكاء في غابة شمالية" لإميلي نصرالله، ويوجّه نشاطهم إلى استخراجها من النص) بكاء في غابة شمالية(، وتبيّن وظيفتها التركيبية، على هذا النحو:

مراحل القصة أدوات الربط	الوضع الأولي	إطلاق الحدث	التأزّم	الحلّ	الوضع النهائي

	"*سألني قائلا :هل سمعتَ غزالا يبكي ؟»)جملة فعلية ("*كنتُ في مطلع شبابي.")جملة: فعل ماض ناقص +فعل مضارع(	"*يمكنك إذن أن تتصوري دهشتي.")جملة فعلية +مصدرية(*لكنّ غريزة الصيّاد.")جملة اسمية(	*صوّبتُ إليه البندقية..)جملة فعلية سردية) "*أصابته الرّصاصة.. "لم يكن صراخا عاديا.")جملة فعلية +جمل وصفية اسمية)	"وما كدت أصل إلى منزلي حتّى."... *طمأنني إلى أن حال الغزال."	"لقد شُفيَ تماما.". "*ذات يوم.". "ثمّ نقلتُ هذا المخلوق إلى الغابة...ووقفتُ أتأمله يتغلغل بين العرائش «)أداة تحقيق +فعل ماض( )ظرف زمان+ فعل ماض)	

6 5 -تقويم التعبير الكتابي) النص القصصي:(

في ختام الوحدات التعلّمية التي اعتبرتُ أنها تشكّلت من مجموع الأعمال الكتابية التي انطوت عليها مشاغل الكتابة للحلقات الثلاث) الابتدائية، والإعدادية، والثانوية (كان لا بدّ للأستاذ)ة (من جعل المتعلمين، في كلّ من الحلقات هذه قادرين على تقويم أعمالهم المكتوبة كتدبير يكفل لهؤلاء التحقق من اكتسابهم كفاية كتابة النص القصصي أو بعض منها.

ولما كانت كفاية التعبير الكتابي تتألف من معارف لغوية ومعارف في الثقافة العامة حول التعبير الكتابي[89] بمثل تكوينها من قدرات ومواقف حيال موضوع الكتابة، فقد وجب على الأستاذ)ة (أن يستخلص منها) الكفاية(مبيّناتها، ويصوغ منها جدولا للتقويم الذاتي، معدّا خصيصًا للمتعلّم في المرحلة المعنيّة .وعلى سبيل المثال، يقترح المعلّم)ة (جدولا للتقويم الذاتي تكون الغاية منها تبيّن للمتعلّم، في الحلقة الثالثة، درجة اكتسابه كفاية كتابة **الحكاية، للأساسي السابع.**

درجة الإتقان مبيّنات الأداء	**جيد جدا**	**جيد**	**سيئ**
*اخترتُ **شخصيات**) بشريّة، وخارقة(؟			
*وضعتُ زمانا **للحكاية** غير محدد؟			
*وضعتُ **مكانا غير محدد؟**			
*التزمتُ **حبكة قصصية** تامة؟			
*راعيتُ **قواعد اللغة** العربية؟			

*استخدمتُ **معجمًا** غنيا؟			
*وضعتُ **عبرة**، ولجأت إلى **تراكيب جميلة** ؟			

وحتّى لا يظنّ القارئ، معلّمًا كان أو مثقّفًا أو باحثًا في شأن الكتابة بعامة، والكتابة للمتعلمين، أنّ عملية الكتابة لا تعدو كونها مجموعة من الإجراءات التقنية التي يوفّرها المشغل، فإنه من المفيد التذكير بالشروط الثمانية التي سبقت الإشارة إليها، والتي تتقدّم بمجملها عملية الكتابة) التحفيز، التنبيه إلى القيَم الروحية والاجتماعية والوطنية، وتهيئة وضعية التعلّم، وتعيين الأهداف التربوية والكفاية المقصودة بالكتابة(...[90] وذلك من أجل أن يضمن المربّي) المعلّم، الأستاذ ، الإداري، (..إقبال المتعلّم السّلس على عملية تعلّم الكتابة، وتنمية معارفه على حدّ ما تدعو إليه نظريات التعلّم الحديثة، ومنها نظرية فيغوتسكي.[91]

أما طريقة المشغل الكتابي التي نحن بصددها، والتي ندعو المعلّم والأستاذ إلى اعتمادها في المسار التعليمي باعتبارها إطارًا سليمًا لإنتاج التعبير الشفهي والكتابي، فقد أيّدت الدراسات الحديثة والمعاصرة فعاليتها، وقدرتها على» بناء معارف) من يخوض فيها (وحملِ القيَم التي يمكن أن تختلف باختلاف الناشط فيها".[92] ومن هذا المنطلق يمكن استئناف عملية تقويم التعبير الكتابي للمتعلمين في المرحلة الثانوية، والتي حصرناها سالفا في تعلمّ كتابة الأقصوصة لمناسبتها هذه المرحلة العمرية من المستويات اللغوية والدلالية والجمالية على حد سواء.

ولو تركنا مسألة تعلّم التعبير الكتابي وشروطه وكلّ ما يستدعيه من إواليات، ذكرناها سابقا، فإننا لن يسعنا إغفال المتعة التي يستشعرها المتعلّم الكاتب، إذ يبتكر جملا لم يسبق له التفكير في مثلها، ويبتدع شكلا قصصيا للكتابة لم يخطرْ له أن يكون من صنع مخيّلته وثقافته الكامنة، وتجربته الحياتية المخزونة في ضميره ولاوعيه.[93]

وبناء عليه، يصير من الممكن أن يتخلّص المعلّم) ة (والأستاذ)ة (من أوهام وأفكار مسبقة في ما خصّ المواهب التي أُعطيت لبعض المتعلمين من دون آخرين، حول استعدادهم للكتابة وحيازتهم قدرات يصعب تعليلها، من أجل أن يتصالحوا مع المقاربة التعلمية الجديدة التي تقول بأنّه يمكن توفير مناخات ووضعيات تعلم– في ما خص الكتابة – للطالب، الفتى والشاب، تتيح له بناء معارفه وتطوير مهاراته الكتابية، وصولا إلى كتابة نصوص إبداعية كاملة الأوصاف .واستكمالا لمسار التقويم الذاتي الذي شرعنا به، ندرج ههنا جدولا للتقويم الذاتي خاصا بالمرحلة الثانوية، يطاول كفاية كتابة نوع الأقصوصة، ويتناول مجموع المعارف والمهارات والمواقف التي يفترض بالمتعلّم أن يكون قد اكتسبها من مجرّد انخراطه في عملية

كتابة الأقصوصة، عبر طريقة المشغل ذات المراحل السالف وصفها .وسوف يكون التقويم مبنيا على مبيّنات الأداء التي تتكوّن منها الكفاية، على الشكل الآتي:

درجات الإنجاز **مبيّنات الأداء**	جيد جدا	وسط	سيّئ
*ابتكرت الشخصيات الواقعية) الرئيسة والثانوية(؟			
*حددتُ الإطار المكاني الواقعي؟			
*حصرتُ الأحداث في فترة زمنية ضيقة؟			
*أحسنتُ وضع الحبكة القصصية؟			
*أحسنتُ استثمار النسيج القصصي)الحوار، السرد، الوصف، المناجاة، التعليق(؟			
*التزمت بقواعد اللغة العربية؟			
*استخدمت أدوات الربط، والصور والتراكيب الملائمة والجديدة؟			

-7كتابة المقالة الأدبية

جاء في لسان العرب" :قال يقول قولا وقيلا وقولة ومقالا ومقالة ."وهي مصدر ميمي للفعل »قال .«وجاء كذلك في محيط المحيط، تعريف البستاني المقالة على نحو تقريبي" :المقالة "القطعة من الكتاب[94] أما الكافي، وهو معجم أحدث زمنا، فإنه يعرّف المقالة بأنها» :بحثٌ يُنشر في جريدة أو مجلّة "[95]فيما عرّف الدروبي المقالة) أو المقال (بأنها» شكل كتابي تحليليّ يتناول مختلف جوانب وعناصر ظاهرة أو حدث، أو مجموعة ظواهر وأحداث ذات حضور وثيق ومعنى اجتماعي هام."..[96]

وفي هذا الشأن نفسه يعرّف رياض قاسم المقالة بأنها» بحثٌ موجز) في سطور، أو صفحات معدودة (يتناول بالعرض والتوضيح أو التحليل، أو النقد رأيًا خاصًا أو فكرة عامة، أو مسألة اجتماعية أو اقتصادية أو أدبية... أو سياسية، فيشرح الكاتب فيه جوانب الرأي أو المسألة ويؤيّد كلامه بالبراهين المقنعة للقارئ."[97]

ولئن كانت المقالة نوعًا نشأ من صلب الصحافة، إبان القرن السابع عشر، في الغرب، بحسب الدروبي [98] فإنّ التراث النثري العربي كان شهد نموّا مثيلا لهذا النوع في كتابات أدباء عرب من القرن الثاني عشر [99] ولا سيما في أعمال ابن بسّام وكتابه» الذخيرة ."مما يعني أنّ هذا النوع الأدبي كان قائمًا منذ ما يقارب التسعمئة عام، بيد أنه اتّخذ هيأته الكاملة إبان نشأة الصحافة، أوائل القرن التاسع عشر، في بلادنا، وكانت المقالة قد ظهرت في الغرب، أوائل القرن السابع عشر متزامنة مع بروز الصحافة المكتوبة، على يدثيوفراست رنودو الذي أطلق جريدة لاغازيت في العام .1631 ومن المفيد التذكير أنّ العديد من الكتّاب الشوامّ) اللبنانيين والسوريين والفلسطينيين (كانوا قد باشروا كتابة المقالة في الصحافة الناشئة، منذ العشرينيات من القرن التاسع عشر، من أمثال أحمد فارس الشدياق، وخليل الخوري والبساتنة وغيرهم، ممن جعلوا الصحافة منارات» تنير بواخر الأفهام في بحر الأوهام.«[100]

1 -7-بنية المقالة:

لما كانت المقالة الأدبية أحد أهمّ الأنواع المكتوبة، سواءٌ في الصحافة أو في السياق الأدبي، فقد كان من البديهي أن تتشكّل من **مادة**، هي مجموع الأفكار والمسائل النظرية) الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية أو غيرها (الراهنة والجديدة، التي يتناولها الكاتب إما بالشرح أو العرض المفصّل أوالمحاجّة، وإما بالتخييل أو بالانطباع الموشّح بالعبارات ذات الإيحاءات العديدة، والتي يصوغها نثرًا، فتكون صنيعا أدبيا على قدر ما تحمل في طيّاتها من مظاهر أسلوبية فريدة، تعزز جماليّتها في عيون القرّاء، وتديم إقامتها في سجلّ الأدب المحلّي .ولنا في مقالات محمد صادق الرافعي، واليازجيين، والبساتنة وأحمد فارس الشدياق وأديب إسحاق والمنفلوطي، وولي الدين يكن، ومحمد رشيد رضا، وخليل مطران، وسليم سركيس، وجرجي زيدان وميخائيل نعيمة وجبران خليل جبران وفؤاد سليمان وغسان تويني وغيرهم خير دليل على رسوخ هذا النوع الأدبي في سجلّ التراث الأدبي العربي الحديث والمعاصر.[101]

أما **الشكل** الذي اتخذه هذا النوع) الأدبي (منذ أوائل القرن السابع عشر، مع ميشال دو مونتانيي(Michel de Montaigne)، لدى بزوغ فجر الصحافة بأوروبا، فقد كان ثابتا على مرّ الزمن، مؤلفا من ثلاثة أقسام :المقدمة، والعرض، والخاتمة.[102]

ولئن كانت بنية المقالة الثلاثية الكبرى، المشار إليها آنفا، لا تتغيّر، فإنّ التغيّر حاصل في البنى الصغرى، عنيتُ بها كلّ قسم من الأقسام الثلاثة التي تكوّن نص المقالة؛ إذ تختلف هذه البنى الصغرى، ما بين المقالة التفسيرية ذات المسلّمة الوحيدة التي تحتاج إلى عمليات ذهنية من مثل التعليل والتفسير والترتيب والتصنيف وبين المقالة البرهانية التي تحتاج إلى المقارنة والاستقراء والاستنتاج والدحض والاستخلاص، وهي عمليات تتجلّى في بنى صرفية- نحوية- تركيبية يحسن بكاتبها أن يرسم لها تصوّرًا في ذهنه قبيل تجسيدها في الكتابة، وهي ما سوف نفصله لاحقا، لدى كلامنا على المستوى التركيبي- البلاغي الذي يهيَّأ للمتعلمين من أجل أن يقدروا على كتابة مقالة تامة..

المقدمة :وجهة نظر خلافية
متن المقالة: *عرض الطرح *رد الطرح ونقضه *عرض الطرح النقيض
خاتمة المقالة: *توليفة استخلاص القواسم المشتركة بين الطرحين

هذا في حال كانت المقالة برهانية النمط، وكان القصد منها إقناع المخاطبين والقراء بوجهة نظر من اثنتين، تتعارضان في النص، وتستخدم لهذه الغاية كل أساليب الجدال والمناقشة وعملياتهما الذهنية، من مثل المماثلة والمزايدة والمناقصة والمقارنة والدحض والاستنتاج والاستدلال والتفصيل والاستشهاد والاقتباس وغيرها مما يحفل به النص البرهاني.

أما إذا كان المتعلّمون يسعون إلى كتابة مقالة على النمط التفسيري، وهي تحمل وجهة نظر واحدة أو مسلّمةً يقتضي تعليلها وتبيان أفكارها الثانوية أو الفرعية، فقد بات عليهم أن يفعّلوا، في بنيتها الثلاثية الكبرى، العمليات الذهنية التفسيرية مثل الشرح والتعليل والتبيين والترتيب والتبويب وغيرها مما يقيّض لهم معرفته لدى درسهم النصوص المنطلق منها، مثل نص" عناصر العمل الأدبي» للكاتب عز الدين إسماعيل.«[103] وهذا الأمر يتجلّى، في المقام الأول، في بنية المقالة التفسيرية- التي نعرض لها بعد قليل -وفي المقام الثاني، يتجلّى في البنى الجملية-التركيبية التي تتكوّن منها االبنية اللغوية التي يدعوها البعض، اصطلاحا، بالبنية البلاغية.[104]

***المقدّمة:** -عرض المسلّمة أو الفكرة الرئيسية
***متن المقالة:** تعليل المسلّمة في أجزاء: -جزء أول: -....... -...... -....... -جزء ثان: -..... -...... -.......
***الخاتمة:**

2-7-النص المنطلق:

رسالة الشرق المتجدد

" ليس عليك أن تكونَ نبيًّا لتقرأ ما تخطّه إصبعُ القدَر على جبينِ هذه الحقبة من تاريخ البشرية. فالمدنية الغربيّةُ المسيطرةُ على العالمِ منذُ أجيال وأجيالٍ تتخبّطُ اليومَ في شباكٍ من المشكلات المعقّدة التي خلّفتها مننفسها، وتفتّش عن باب للخلاص فلا تهتدي إليه .ذلك لأنها صرفت جلّ اهتمامها إلى العقل وترويضه وتنظيمه .فكانت هذه الطفرة الباهرة في دنيا العلوم النظرية والتطبيقية، وكان هذا الفيض العارم من الاختراعات العجيبة والاكتشافات المدهشة .أما القلبُ الذي تصطرعُ فيه سودُ الشهواتِ وبِيضُها فما أحسنت ترويضه وتنظيمه .فكان هذا الطغيان الذي نشهده اليومَ من أنانية وحقد بغض وتنابذ وجشع ومَكر ودهاء وغيرها من الشهوات السود .ومن شأن هذه الشهوات، إذا استفحل أمرها، أن تعبث بنتاج العقل فتجعله أداة تخريب بدل التعمير، ومصدرَ شقاء لا هناء، ونقطة انزلاق لا انطلاق .وها هي تقوّض اليوم أركانَ هذه المدنية مثلما قوّضت أركان ما سبقها من مدنيات.

وإني لأسأل :إذا انهارت المدنية الحاضرةُ - ولسوف تنهار -فمَنذا الذي سيرفع للبشرية مشعلَ الهداية، ويقيلها من عثرتها، ثم يقودها في الطريق السويّ إلى الهدف السّنيّ لمعدّ لها منذ الأزل؟إنّ للأزمنة دلائلها .ودلائل زمان نحن فيه لا تترك في ذهني أقلّ الشكّ في أنّ الشّرق مدعوّ للقيام بهذه المهمّة الخطيرة من جديد .فهو الذي انبرى لها مرّة بعد مرّة منذ فجر التاريخ، فما أفلح الإفلاح كلّه، ولا أخفق الإخفاق كلّه .وما الديانات التي نشرها في الأرض، على اختلاف أسمائها ومسالكها، سوى مناهج ترمي إلى ترويض القلب عن طريق الخير والشرّ على تذليل شهواته السود لشهواته البيض كيما يتاح له أن يبصر طريقه إلى الهدف الأبعد والأسمى .ألا وهو المعرفة الكاملة والقدرة الكامة والحرية الكاملة التي من شأنها أن تعود بالإنسان إلى مصدره الإلهي فتجعل منه إلهًا.

تلك في خطوطها الواسعة هي رسالة كلّ دين من الأديان التي جاء بها الشرق .ولقد حاول الشرق في ما مضى أن يطبّق دينه على دنياه وأن يجعل من الأرض سلّمًا يرقى به إلى السّماء فما نجح من بنيه غير أفراد .أولئك هم الأنبياء والأولياء والقدّيسون والمختارون .أما الجماهير فقد أجهدتَها المحاولة ونهكت قواها .فلاذت بالقشور وأهملت اللباب .وكان من ذلك أن انشلّت القوى الخلاّقة في أديان الشرق وإذا بها تغدو طقوسًا متحجّرة وأداة تفرقة وتنابذ بين الشعوب بدلا من أن تكون أداة جمع وتعاون .وهكذا هجع الشرق هجعته الطويلة .وقد سيمَ خلالها شتّى أنواع الذلّ والهوان على يد أخيه الغرب .ولكنّه اليوم ينتفض انتفاضة الجبّار .فينزع عنه مَعلمًا تلوَ معلم من معالم الاستثمار والاستعمار، ويكشح ظلمات الذلّ والهوان، ويعمل بنشاط واندفاع على ترميم ما انهار من عزيمته، واسترداد ما ضاع من حقه، وتليين ما تصلّب من شرايينه، فهو كالنسر يجدّد شبابه ويتطلّع إلى عالم أرحب من عالم هو فيه.....

ويقيني أنّ الشرق المتجدّد يستطيع أن ينجّي العالم من الكارثة إذا هو عرف كيف يتحرّر من ربقة الطقوس المتحجّرة وكيف يستمدّ القوة والهداية من معلميه العظام .فرسالته إذ ذاك هي تذكير الناس في كل مكان بأنّ هدفهم واحد وطريقهم إلى الهدف واحد؛ وأنّ عليهم أن يسلكوا ذلك الطريق متعاونين لا متنابذين، وسلاحهم الفكر والوجدان والخيال والإرادة لا الظفر والناب؛ وأنهم متى أدركوا سموّ الهدف الذي إليه يسيرون أصبحت فوارق الجنس والون واللغة والمذهب عونًا لهم في سيرهم بدلا من أن تكون عراقيل وحجار عثرة؛ وأنّ الأرض هي ميراث الكل ويجب أن تُستغلّ لخير الكلّ؛ وأنه لمن أكبر الخير للإنسان أن يحبّ جاره بدلا من أن يبغضه؛ وأنّ قتلَ الآخرين ما جلب في يوم من الأيام الهناء والسعادة للقاتلين – بل على العكس.

لقد جلب لهم الوجع فالشقاء فالموت.

...إنّ قلوبا وأفكارًا عامرة بمثل ذلك الإيمان لأمنع من أن تنال منها أفظع الأسلحة الجهنّمية منالا .وإنّ روح الشرق الذي قهر الزمان لروحٌ لا يُقهر ولا يموت.

ميخائيل نعيمة

)دروب، بتصرّف(

أسئلة القراءة والتحليل

أولا– في الفهم والتحليل:

-1من يخاطب الكاتب؟ وما أدلتك على ذلك؟

-2ثمة كلمتان تتواتران في المقطع الأول من النص .ما دلالتهما على الفكرة الرئيسية في النص؟

-3ما هي المشكلة التي يتصدى لها الكاتب» ميخائيل نعيمة «في نصه؟ وهل تتبين لك من خلال الحقل المعجمي للقيم والمشاعر؟

-4كيف يتصوّر الكاتب الحلّ للمشكلة المشار إليها ؟ وما هي النتيجة التي يتصوّرها؟ وهل يمكن لك أن تحكم على منهج تفكيره، استنادا إلى كلّ ذلك؟

-5ما النمط الغالب في النص وما نوعه؟ استخلص النمط بناء على أربعة مؤشرات دالة.

-6استخرج تصميم النص وبيّنه مستخدما أحد المشجّرات المناسبة.

-7هل يعدّ نص» رسالة الشرق المتجدد «أدبيا؟ أوردْ أهم الخصائص الدالّة على ذلك.

ثانيا– في إبداء الرأي والتعبير:

-8هل توافق المؤلف على أنّ مشكلة الإنسانية هي في أنها" صرفت جلّ اهتمامها إلى العقل "وأهملت القلب؟

-9قد يكون إنسان القرن الواحد والعشرين ضحية المخترعات الحديثة أو سيّدًا عليها .اشرح هذا القول وناقشه مبديًا رأيك فيه، في مقالة برهانية تامة.

ثالثا – قراءة النص وتحليله) الإجابات عن الأسئلة(

1 -بعد قراءتنا نص» رسالة الشرق المتجدد «للكاتب ميخائيل نعيمة، تبيّن لنا أنه يخاطب فيه عموم الناس لا جماعة معيّنة منهم .وبالنظر إلى سياق النص وأفكاره الماثلة فيه، يتضح لنا أنّ الجمهور الخاص الذي قصده المؤلف، من هذا النص، هو **عموم الشرقيين**، بدليل **أنّ** كلمة **الشرق** تتواتر في النص **أكثر** من عشر مرات، في مقابل ذكره» الغرب «مرة واحدة .وهذا ما ينسجم تماما مع العنوان الذي يوحي بأنّ المؤلف مزمع على معالجة فكرة رسالة الشرق المتجدد.

-2في المقطع الثاني كلمتان – مفتاحان تردان بصورة لافتة فيه، وهما :الخير والشر .وهما تقعان في صلب تصوّر الكاتب لرسالة الشرق التي تقوم على ترويض شهوات الإنسان السوداء، وهي كناية عن كل الميول الشريرة في النفس، بتغليبها الشهوات البيضاء فيها، وهي كناية عن كل الميول الخيّرة. وهذه الرسالة لن يقيّض لها أن تتمّ إلّا عبر الأديان السماوية.

-3نعم، ثمة **مشكلة إنسانية** تكاد تكون شاملة، بحسب المؤلف نعيمة، عنيتُ بها انحراف الحضارة الغربية ومعها المدنية الحاضرة عن مسارها السوي، لانصرافها إلى نتاج العقل) المخترعات الحديثة (وتحويلها إلى "أداة تخريب بدل التعمير"، وإهمال نتاج القلب وما يتيحه للإنسان من قدرات على ترويض الشهوات السود التي سبق الكلام عليها .وهذا ما سوف يؤدي، بنظره، إلى انهيار "المدنية الحاضرة – ولسوف تنهار ."أما حقل القيم والمشاعر فيمكن رصد كلماته الآتية فيه :أنانية، حقد، بغض، جشع، مكر، دهاء، الذل، الهوان، الفكر، الوجدان، الخيال، الإرادة، الخير، الهناء، السعادة، الشقاء، الإيمان.

-4يكمن الحل، بنظر المؤلف، من المشكلة الحتمية التي تضع شعوب الشرق في حال صراع دامٍ مع الغرب والحضارة الغربية، في استعادة الشرق زمام المبادرة، وإحياء رسالات الأديان السماوية، بعد تحررها من» الطقوس المتحجرة» ، وتوحيد الغايات والرؤى مع الغرب، والتسامي بالمناهج والسلوك البشري، وباعتماد اللاعنف سبيلا إلى تحقيق المطالب، على ما اختطّه غاندي الزعيم الهندي الشهير.

-5استنادا إلى المؤشرات الدالة على النمط المهيمن في النص، يتبيّن لنا أنّه **برهاني؛** بدليل أنّ الكاتب ميخائيل نعيمة، لا يني يعرض أفكاره عرضًا منطقيا بناء على منهجية متّسقة، بغية إقناع مخاطبيه بصواب قضيته التي يدافع عنها .ولنا أن نبسط أهمّ هذه المؤشرات في الآتي:

***بنية النص الدلالية تقوم على ثلاثة أقسام كبرى:**

-**الطرح** :ويتكوّن من القسم الأول والذي يمتدّ من» ليس عليك... ..مدنيات «وعنوانه :انهيار المدنية الغربية."

-**الطرح النقيض** :ويتشكّل من القسم الثاني من النص الذي يمتدّ من» وإني لأسأل....فإلى الكارثة."

-**الاستخلاص** :ويتشكّل من القسم الثالث في النص، والذي يمتدّ من» ويقيني أنّ الشرق المتجدد....لا يُقهر ولا يموت."

***أدوات الربط** التي تحمل في ذاتها العمليات الذهنية المنطقية، من مثل:

-**التعليل :**ذلك، لأن، ولذلك،) فكل محاولة..(

-**الإثبات :**إنّي، إن، إنه، إن...

-**الشرط :**إذا) استفحل أمرها(، إذا) هو عرف(،

-**الاستدراك :ولكنّه) اليوم(،**

-الاستنتاج" :ويقيني أنّ... ، ويقيني"...

***الصور البديعية والبيانية:**

-الصوَر البديعية ولا سيما الطباق :شهوات سود/بيض،شقاء/هناء، انزلاق/انطلاق..

-الصور البيانية، من مثل الاستعارة" :ترويض القلب عن طريق الخير والشر"،" هجع الشرق هجعته الطويلة"،

-التشبيه، من مثل" :وأن يجعل الأرض سلّمًا يرقى به إلى السماء«..،" فهو كالنسر يجدد شبابه ويتطلّع إلى عالم أرحب ."..ولا يخفى أنّ لهذه الصور البيانية دلالات مرتبطة بملامح الشرق الذي لا يني الكاتب، نعيمة، يدافع عنه، في كونه قادرًا على تجديد نفسه) كالنسر (من دون أن يفقد روحانياته التي أُثرت عنه، على مدى الأزمان .وهي، **دلالات** الصور البيانية، التي تسهم بدورها في تظهير **وجهة نظر** الكاتب نعيمة التي تفترض أنّ للشرق دورًا في إنقاذ البشرية من أزمتها الأخلاقية بل الخلُقية التي تتجلّى في نزوعها إلى تنمية الجوانب التقنية وكل النواحي العقلية، وإهمالها كل الأبعاد الروحية التي سلف الكلام عليها.

***صيغ الجمل الخبرية**، سواء أكانت فعلية أو اسمية، وهي الغالبة على الجمل الإنشائية التي انحصرت في الجمل الاستفهامية المعدودة" :وما هو العالم الذي نعيش فيه اليوم وكأننا نعيش على فوهة بركان؟.«

أما الدليل على غلبة الجمل الخبرية ذات الدلالة التعيينية فهو ماثل في الكثير من الجمل التي تفتتح بأداة الإثبات، على سبيل المثال:

"وإني لأسأل"..

"إنّ لأزمنة دلائلها"..

"إنّ قلوبا وأفكارا عامرة"...

-6استخرج تصميم النص:

سبقت الإشارة إلى بنية النص الثلاثية، في الجواب عن السؤال الخامس) من ضمن المؤشرات الدالة على النمط البرهاني .(وبالتالي يمكن العودة إليها واعتمادها في الإجابة، مع استخدام ترسيمة مناسبة لها..يُطلب من المتعلمين إعداد ترسيمة ثلاثية، تجسّم بنية النص وتكون دالّة على أقسامها الثلاثة، وفي كل قسم يشار إلى أجزاء كلّ منها، وفي الأجزاء إلى كلّ عنصر يتكوّن الجزء منه.

-7هل يعدّ نص" رسالة الشرق المتجدد "أدبيا؟ تبيّن ذلك استنادا إلى خصائصه..

- لئن الكاتب نعيمة يعالج، في مقالته هذه، موضوعا فكريا جدّيا، ويسعى فيه جاهدًا إلى استثمار كلّ طاقته الإقناعية والمنطقية لتغليب طرحه حول رسالة الشرق الروحية، فإنّ أسلوبه ظلّ يحمل في **ثناياه ملامح الجمالية التي لا تدع مجالا للشك في كونه نصا أدبيا .**وأهمّ هذه الملامح أو الخصائص:

***كثرة الصور البيانية والبديعية**، والتي تأتيه عفو الخاطر، من دون جهد يذكر .ومن هذا القبيل إيراده الطباق والجناس الناقص، والاستعارات، والتشبيهات، كلما اقتضاه السياق ذلك.

*لجوؤه إلى المعجم الأكثر إيحاء والأكثر دلالة على المعنى، في الآن نفسه .وذلك ما لا يحسنه إلا الأدباء في تصرّفهم باللغة على أريحية بارزة.

*ترتيب الجمل واستحداث إيقاعات داخلية فيها، من خلال التوازيات والتوازنات الكثيرة من دون أن يحيد عن صراط النقاش الجاري ولا عن خيط المحاجّة المتسلسل والمترابط..

ثانيا– في إبداء الرأي والتعبير:

***يتوزّع الطلاب فرقا للإجابة عن السؤالين(9-8) ، فتكون مكتوبة أو شفهية**

3-7-مكوّنات النص المنطلق:

مكونات النص المنطلق	الحقول المعجمية	أدوات الربط	بنية النص	النمط البرهاني ومؤشراته
	*حقل المدنية الغربية: -العقل، العلوم، الاختراعات، الاكتشافات، *حقل الشرق: -الديانات، رسالة السماء، القديسون، طقوس، الأنبياء	-ليس، ذلك، لأن، كان، وإني، ألا وهو، لكنّه، وما هو..، وأخيرا، لذلك ويقيني أن...	1-قسم أول: طرح 2-قسم ثان: طرح نقيض، 3-قسم ثالث: استخلاص	4مؤشرات: -البنية الفكرية -أدوات الربط -الجمل الخبرية -الصور البيانية

وبعد أن يتمّ تصنيف هذه المكوّنات، في الخانات المشار إليها أعلاه، ينبّه المعلّم أو الأستاذ المتعلمين إليها قصد جعلهم يأخذونها باعتبارهم كلّما قرأوا مقالة برهانية، أو مقالة تفسيرية، أو عزموا على كتابةمقالة برهانية أو تفسيرية .وفي خطوة لاحقة، يتمّ الإعداد للمشغل الكتابي الذي يهدف إلى جعل المتعلمين، في المرحلة الثانوية، قادرين على كتابة مقالة برهانية تامة، وذلك بناء على مراحل متدرّجة ومتكاملة في ما بينها.

عناصر المشغل مراحل المشغل	المعارف	الأهداف الإجرائية	العناصر اللغوية	الأنشطة	التقويم
المرحلة الثانية اكتشاف مكونات المقالة البرهانية	*قضية خلافية:أخلاقية-روحية *مسألة التزام المتعلّم بقيَم اجتماعية إيجابية..	*ينحاز المتعلّم إلى قيَم وفضائل *يحلل المتعلّم نصّا برهانيا *يستخلص المتعلم بنية النص الفكرية	*الجمل الاسمية *الفقرة والمقطع *أساليب الإنشاء *التواتر والتفصيل	*أعمال فريقية: -استخراج المقدمة، -متن المقالة لنص «بين الحق والقوة 6»	*وضع جدول تقويم ذاتي مبيّنات أداء
المرحلة الثالثة: وضع تصميم مقالة برهانية والشروع فيها	*أمثلة وشواهد وأدلة واقتباسات *معرفة مضامين أقسام المقالة	*يضع المتعلم تصميما لمقالة برهانية *يكتب مقالة برهانية *يراعي شروط المقالة البرهانية في كتابته	*الصور البديعية:-طباق، مقابلة *توازنات، توازيات	*أعمال فريقية: -قراءة نص: "لكم لبنانكم ولي لبناني" لجبران خليل جبران	*وضع جدول تقويم ذاتي لمبيّنات الأداء في تصميم المقالة، وكتابتها

			*أدوات ربط ملائمة		
المرحلة الرابعة تصويب كتابة المقالة وإعادة كتابتها	قواعد اللغة العربية :تراكيب الجمل المنطقية. قواعد الكتابة العربية	*يصحح المتعلم الأخطاء المشار إليها من الأستاذ *يعاود صياغة المقالة البرهانية *يقرأ المقالة على زملائه	*كل المستويات والتراكيب اللغوية والصور البيانية والبديعية	*أعمال فردية *أعمال فريقية	*وضع جدول تقويم ذاتي لمبيّنات الأداء في كتابة مقالة برهانية تامة

وتجدر الإشارة إلى أنّ المقالة البرهانية التي يتوقع أن يكتبها المتعلمون، في المرحلة الثانوية، ينبغي أن تكون ذات مسحة أدبية، على غرار النص المنطلق الذي سلف تقديمه .وهذا يعني أن يستأنس المتعلّم-الكاتب بالنصوص الأدبية التي اختارها الأستاذ واضع البرنامج، لا باعتبارها» نماذج كاملة الأوصاف«
105

وإنما لكونها تنطوي على إمكانيات كتابية يمكن للمتعلم أن يختار منها ما يناسبه.
وههنا، تجدر الإشارة إلى أنّ مستوى **الأدبية** قد يكون متفاوتًا بتفاوت التطلّب الأسلوبي من المتعلّم، بحسب اختصاصه أو مكتسباته العلمية وميوله ودرجة إتقانه الكتابة .وتلك معايير متروك تعيينها للأستاذ)ة (الذي يواكب متعلّميه ويقدّر جيدا ما يستطيعه متعلم من دون آخر؛ المهمّ هو أن يكتسب المتعلمون كفاية كتابة المقالة البرهانية، في بناها الفكرية واللغوية العامة، أما صبغتها الأدبية فمتروكة، كما أشرنا، إلى المهارات الفردية التي يتسنّى لكلّ متعلّم أن يتفوّق فيها، أو ينوء بها .علما أنّ قراءة المقالات الأدبية، ذات النمط البرهاني أو الحجاجي الغالب، من شأنها أن تمدّ المتعلّمين بالكثير من التعابير والأفكار والتصاميم التي تعينه على كتابة مقالة برهانية تامة .بيد أن شرح مكوّنات المقالة البرهانية، وبنيتها الكبرى، وتلك الصغرى، وما بينهما، يعود للأستاذ) ة (حصرا.

.https://gerflint.fr/Base/venezuela7/justo.pdf

-4-7تقويم كتابة المقالة البرهانية:

يطرح علماء اللغة وتعليمها مسألة تقويم الكتابة، من قبل المتعلمين، وتقييمها، مبادئ أساسية لاختيار معايير ملائمة لتقويم تكويني[106] يتمّ بمقتضاها تكوين شبكة تقويمية؛ ومن هذه المعايير:

***التكامل في ما بين الوحدات اللغوية التي يتشكّل منها النص المفترض كتابته.**

*مراعاة وجهات نظر التحليل التي وصفها الفيلسوف وعالم اللغة الاميركي موريّس، وهي:

-وجهة النظر الصرفية-النحوية- التركيبية) الحقول المعجمية، الجمَل المركّبة، أدوات الربط.(..

-وجهة النظر الدلالية) القضايا، الأطاريح، الحكاية، النمط ، النوع.(...

-وجهة النظر التداولية) الراوي، الخطيب، المخاطبون، الصلات بين المتكلم والمخاطبين.(

*وجهة النظر الشكلانية) **المطبعية**، الإخراجية. .(..وبناء على هذه المبادئ، وما ينبثق منها من معايير، يُشتقّ من الأخيرة مبيّنات أداء، يقوّم بها المتعلّم في الحلقة الثالثة) الإعدادية أو المتوسطة، والثانوية (أداءه، أي كتابته المقالة البرهانية، ما دام أنّ منهج اللغة لم يلحظ كتابة نص برهاني إلا في الثانوي الأول، على أنها كفاية في مجال التواصل الكتابي وقد وردت كالآتي" :تأليف نص متماسك: إبلاغي، تفسيري، وصفي، سردي، برهاني."[107] في حين لا ترد هذه الكفاية واضحة في دليل التقييم للحلقة الثالثة، سوى ما يمكن الاستدلال عليه بصورة عامة لدى الإشارة إلى كفاية» إنشاء نص مؤتلف ومترابط) مقدمة-صلب موضوع-خاتمة«([108]

في باب التواصل الكتابي.

-7-5جدول مبيّنات أداء المتعلّمين في الحلقة الثانوية لكفاية كتابة مقالة برهانية:

درجات الاتقان مبينات الأداء	ممتاز	جيد جدا	جيد	وسط	سيّئ
*راعيتُ بنية المقالة الفكرية)طرح، نقيض، استخلاص)					
*استخدمتُ الأدلة والبراهين والأمثلة والاقتباسات					
*استخدمتُ الجمَل الخبرية والفقرات والمقاطع للدلالة على الافكار					
*استخدمتُ أدوات الربط الملائمة					
*التزمتُ قواعد اللغة العربية السليمة					
*أضفتُ صورا بيانية وتعابير موحية					
*أعدتُ كتابة المقالة بعد تصحيح الأخطاء					

وكما يتّضح، تنتمي هذه المبيّنات إلى الكفايات المنبثقة بدورها من المعايير التي سبقت الإشارة إليها أعلاه، يضاف إليها مبيّن قواعد اللغة العربية السليمة والصور البيانية والتعابير الموحية التي تشكّل أدبية المقالة.

-7-6آفاق الكتابة المتميّزة :مقالات أدبية ومرجعية مبدعة

من الممكن، بل من المستحسن أن يبلغ المتعلمون، في هذه المرحلة) الثانوية (التي تهيّئ للمرحلة الجامعية، درجة من الإتقان في كتابة المقالات، تتيح لهم أن يكتشفوا مواهبهم واتجاهاتهم الأدبية، بغض النظر عن الاختصاصات التي ينوون المضيّ فيها) اقتصاد وعلوم، رياضيات،

علوم الحياة، آداب وإنسانيات .(بيد أنّ ذلك يقتضي من هؤلاء المتعلّمين أن يكتسبوا ملَكة القراءة والمطالعة في ما يتجاوز حدودالنصوص المعطاة في المنهج، وأن يوسّعوا آفاق قراءاتهم، بمعونة الأستاذ وتوجيهه وحرصه على جمع مدوّنة من المقالات الأدبية، حتّى يكتشفوا هذه الفوارق و«الانزياحات الأسلوبية » بين النصوص الأدبية[109] وغيرها، أعني المرجعية الوظيفية .ومن ثمّ يعمدون إلى اختيار الأسلوب الذي يروق لهم، أو الذي يرون أنه أقرب إلى ذواتهم وشخصيتهم وأفكارهم من غيره.

ومن هذا القبيل، يمكن للأستاذ)ة(، على سبيل المثال، أن يطلب من المتعلمين، أفرادا وفرقًا، أن يتصفحوا مقالات أدبية لاثنين أو ثلاثة أو أكثر من الأدباء ممن اشتهروا بكتابة المقالة) قاسم أمين، مارون عبود، فؤاد سليمان، أمين نخلة، جبران خليل جبران، ميخائيل نعيمة، مصطفى لطفي المنفلوطي، طه حسين، غسان تويني،(... ، ويستزيدوا من أفكارها ولغتها وأسلوب كاتبيها من أجل أن يعدّ كل منهم تصميمًا ملائما لنص المقالة التي يزمع كتابتها تاليا .ويقتضي هذا الأمر أن يعدّ الأستاذ والمعنيون التربويون، في المدرسة، مدوّنة كافية من هذه المقالات، تضاف إلى نصوص الكتاب المدرسي التي قد لا يكون فيها مقالات أدبية جديرة بالاستثمار التربوي المنشود.

-8تعلّمية الشعر وكتابته للحلقات ما قبل الجامعية:

اعتبر ابن منظور الشعر أنه" منظوم القول غلبَ عليه لشرفهِ بالوزن والقافية وإن كان كلّ علمٍ شعرًا.«[110] ولابن خلدون نظرة إلى الشعر، يقول فيه» :واعلم أنّ فنّ الشّعر من بينِ الكلامِ كانَ شريفًا عندَ العربِ ولذلك جعلوهُ ديوانَ علومِهِم وأخبارِهِم وشاهدَ صوابِهم وخطإهم وأصلًا يرجعونَ إليهِ في الكثيرِ من علومهم وحكَمهم، وكانتْ ملَكَتُه مستحكمة فيهم شأنَ الملَكات كّلها، والملَكاتُ اللسانية كلُّها إنما تُكتَسَبُ بالصّناعةِ والارتياضِ في كلامهم ."..[111] ومن ثمّ يكمل تعريفه الشعر من حيث تكوينه، فيقول» الشعرُ هو الكلامُ البليغُ المبنيُّ على الاستعارة والأوصاف المفصّل بأجزاء متّفقة في الوزنِ والروي، مستقلّ كلّ جزء منها في غرَضِه ومقصدِه عما قبله وبعدَه الجاري على أساليب العرب المخصوصةِ.«..[112]

ولو شئنا التفصيل في تعريف الشعر، في تراثنا العربي لاستغرقنا ذلك المزيد من الكلام، حسبنا أننا نودّ الإشارة إلى مكانة الشعر العربي في نفوس العرب، سواء كانوا أميين أو متعلمين، أو ذوي ثقافة علمية موفورة أو مختصة أو غائمة .وإن زدنا على ذلك أنّ الشعر هو نوع النصوص التي يفترض بالمتعلّم التفاعل معها، قراءةً وفهمًا وحفظًا وتذوّقًا واستثمارا تربويًّا على النحو الذي يتيح للمتعلمين بناء معارفهم في ما خصّ الشعر واللغة العربية التي صيغ بها الشعر، ورصد جماليتها وإيقاعاتها وتمثّلها بغية تعلّمها[113] إلاّ أنّ الإشكالية في تعاطي المتعلمين مع الشعر ليس في وجود الشعر أو عدم وجوده في الكتب المدرسية التي لا تزال تُعدّ الوسائل التربوية المتاحة لغالبية المتعلمين في عالمنا العربي، إلى حينه أوائل القرن الواحد والعشرين، وإنما تكمن، برأينا، في **غياب رؤية تعلّمية** شاملة تطاول ثلاثة أركان فيها:

أولا -شبكة تحليل النص الشعري) القصيدة (من منظار العلوم الرموزية الحديثة، في مقابل اعتبار ذوي الاتجاه التقليدي أن النص الشعري لا يختلف عن غيره من النصوص الأدبية أو المرجعية العادية حيث الأسلوب والمضمون .ويذهب بعض مؤلفي الكتب المدرسية، في تطبيقهم ما ورد في منهج اللغة العربية [114] باعتبار الشعر داخلا في خانة **المحفوظات، إ**لى إغفال أي ذكر لأسئلة حول النص الشعري الوارد في المحور، بحجّة أنّ القصيدة أو النشيد وُضع من أجل أن يحفظه المتعلمون عن ظهر قلب!

وبالتالي، سوف يكون على المتعلّم الطفل) العربي(، في هذه الحال، أن يقرأ النص وحده، ويتعثّر بتراكيبه من دون أن يفهم معاني أبياته كلها أو أغلبها، وحتى لو تعذّر عليه فهم كلمات القصيدة وصورها ومعانيها، وسوف يكون مجبرًا على حفظها وإلقائها على مسامع زملائه والمعلمة .ومن هذا المنطلق، يتعيّن على المعلّم) ة (أو الأستاذ) ة (أن يضع أسئلة للنص الشعري، الذي اختير ليكون من المحفوظات، على نحو يتناسب مع مضامين النص وقدرات المتعلمين، إن كان النص خاليا من الأسئلة فيه كلمات صعبة وتراكيب معقدة، نوعا ما حتّى يتجنّب السلبيّات التي تفضي إليها طريقة التعليم التلقيني المشار إليها أعلاه، ومن أهمها النفور من الشعر العربي ومن تعلّمه، والإفادة منه.

ثانيا -وضع النص الشعري في إطار من **الوحدة التعلّمية** بحيث يُربط النص بمسألة أو موضوع عام يتمّ التداول بشأنه، ويُترك للنص الشعري أيا يكن) قصيدة، نشيد، موشّح، أرجوزة، (..حيّز من الأفكار والمشاعر المرتبطة بالمحور المدروس .ويكون على المتعلم أن يستثمرها استثمارا تربويا ولغويا وصولا إلى حدّ محاكاة النص الشعري أو محاولة **التصرّف بتراكيبه،** على نحو أوّلي، من خلال طريقة المشغل، التي تتيح للمتعلم، أيا يكن،» قدرا من المتعة في...البحث عن أشكال جديدة تنجمع فيها الكلمات.".. [115]

ثالثا-تعامل المعلّم والأستاذ مع **مكوّنات العمل الشعري،** موضوع القراءة والتحليل والمحاكاة تعاملا جدّيا ومتأنيا، بحيث يتناول المعلّم)ة (أو الأستاذ)ة (كلّ مكوّن من مكوّنات الشعر، على حدة؛ من مثل تحليل المعجم والنظر في طبيعة الكلمات والتفريق بين دلالاتها وإيحاءاتها، كالفارق مثلا بين الشارع والدرب، وبين الهواء والأثير، وبين الضوء والنور، إلخ ..أو جعل المتعلّم يدرك أهمية التقديم والتأخير في الجمَل الاسمية والجمل الفعلية، ومعرفة وظائف كلّ من الرويّ والقافية في البيت الشعري، ولزوم انتظام الأبيات في قوالب نظمية بسيطة) حديثة(، من خلال تمييزها، من قبل المتعلمين، داخل سياقات النصوص الشعرية المدروسة .كما يحسن بالمعلمين والأساتذة تنبيه المتعلمين إلى التوازنات والتوازيات في تراكيب الجمل الشعرية، وإلى التكرارات الدالّة، وأساليب الكلام الخبرية والإنشائية وغيرها، مما يصنع فرادة اللغة الشعرية[116] ، وإن تكن تحمل في طياتها أفكارا وقيَمًا تقرّبها من أي خطاب ذي وظيفة مرجعية.

رابعا-اعتبار المعلّم)ة (والأستاذ أنّ الشعر العربي، بمختلف أشكاله وأنواعه، إنما هو معينٌ لا ينضب من **الأصوات** الدالّة على إبداعية العربية وفرادتها، ومن **التراكيب** التي تناسب مخاطبيها من المتعلمين بأعمارهم المتفاوتة .كما يحفل هذا الشعر، سواء كان للأطفال أو للفتيان أو للمراهقين بالكثير من **الكلمات** الميسور فهمها والتي من شأنها أن تغني قاموسهم ومفرداتهم، وتجعلهم قادرين على استثمارها في صوغ

عبارة أو جملة تامة أو فقرة أو مقطع بكامل جمَله بلغة عربية فصيحة وسليمة بغية إتمام تواصل فعّال بينه وبين آخرين، داخل الإطار المدرسي.[117]

-8-1إطار تربوي تعلّمي لقراءة القصائد المنطلقة و فهمها وإلقائها وتجريب كتابتها

قبل الشروع في عرض القصائد التي يحسن بالناشط التربوي داخل الصف) المعلم، أو الأستاذ (أن يستهلّ بها، لا بدّ من التذكير بأنّ قراءة النصوص الأدبية، ولا سيما منه النصوص الشعرية، للحلقتين الأولى والثانية والمرحلة التكميلية والثانوية، تستدعي ثلاثة أوضاع أو أبعاد، بحسب جان لوي دوفايس وآخرين (DUFAYS) [118] ، وعنيتُ بهذه الأوضاع :الانتقاد) أو فهم مكوّنات النص الشعري(، والمشاركة الفاعلة) قراءة النص الصامتة، والجهرية، قراءة فاهمة(، واكتساب دلالاته) والتعبير الشخصي عن هذا الاكتساب .(وكان العديد من المنظرين التربويين العرب قد وضع نوعا من **الإطار التربوي**-التعلّمي-السيميائي يقوم على اعتبار أنّ القراءة تتمّ في أربع مراحل :مرحلة التهيؤ للقراءة، مرحلة القراءة الاستكشافية، مرحلة القراءة المنظّمة المستنفدة، مرحلة انفتاح القراءة، على أن تُستخدم كل استراتيجيات الفهم القرائي المناسبة للمرحلة المعنية بالدرس .[119]

بيد أنّ قراءة القصائد، بحسب الإطار التربوي المشار إليه أعلاه، لن تكون كافية وحدها لجعل المتعلّم يكتسب المعارف والمهارات اللازمة له من النص الشعري) الأدبي (ذي الأبعاد الصوتية والإيقاعية والدلالية التي تصنع تميّزه عن النصوص النثرية الأدبية منها وغير الأدبية .إنما يلزم أيضا أن يؤدّي المتعلمون **أنشطة** رديفة، من مثل **الإلقاء)** بعد الفهم والتحليل (بناء على معايير لغوية وصوتية وأدائية تتجلّى في مبيّنات أداء) مثل النبر، والتنغيم، والتقيد بعلامات الوقف، ومراعاة قواعد اللغة العربية، ولفظ الحروف من مخارجها الصحيحة(، و**التصرّف الكتابي** بالنص الشعري، كما أسلفنا في كلامنا على طريقة **المشغل الكتابي** وما تستوجبه من أعمال وتمارين وصولا إلى إنتاج نص مكتوب.

2 - 8النصوص الشعرية المنطلقة، ومرحلة المشغل الكتابي الأولى

أعرض، ههنا، لقصائد تعتبر منطلقا لنشاطات قرائية وكتابية، سبقت الإشارة إليها .وقد اخترتها لأنها تناسب جمهور المتعلمين المقصودين بالدرس، أي القراءة والفهم والتحليل والتعبير الكتابي. ولسوف يتنبه القارئ إلى أنني راعيت، في اختياري هذه النصوص شرط النظم على بحور أوزان خفيفة ومشطورة في الغالب، تيسيرا لتفاعل المتعلمين الصغار والكبار معها صوتيا ونغميا تمهيدا لمحاكاتها لاحقا.

***للصف الأول أساسي**

"ألِفٌ باءٌ تاءٌ ثاءٌ

هيّا نقرأُ يا هيفاءُ

ألِفٌ أبني

باءٌ بلَدي

بيَدي بيَدي أبني بلَدي

باءٌ تعدو

نحوي دَعدُ

قالتْ : ماذا يأتي بعدُ؟

ثاءٌ ثمَرٌ

طابَ الثَّمَرُ

جيمٌ حاءٌ خاءٌ دالْ

هيّا ننشدْ يا أطفالْ

جيمٌ جبلٌ

حاءٌ حمَلٌ

خاءٌ خالي

رَجُلُ فعالي

جاءَ الدّالْ يا أطفالْ

قال : سلاما ردّت ماما

ذالٌ راءْ زايٌ سينْ

سوفَ نكونُ المنتصرينْ

ذالٌ ذهبوا

راءٌ رسبوا

زايٌ زارا

عمّي الدارا"....

سليمان العيسى) ديوان الأطفال([120]

3 – 8أهداف تعلّم الشعر للحلقة الأولى

نظرا لأنّ الشعر هو الكلام المنظوم نظما أليفا وقريبا من الأفهام، وبتعابير قريبة من متناول المتعلمين الصغار) في الحلقة الأولى(، وفي إطار إيقاعي ميسور الاستيعاب من قبلهم، قصد التفاعل مع توازناته وتنغيماته وقوافيه وأرويته، فقد ارتأى المعنيون أو الفاعلون التربويون تحقيق أهداف عديدة منه، وأهمها الآتية:

ساب المتعلمين كلمات جديدة، يضيفونها إلى مخزونهم المعجمي.

ساب المتعلمين معاني جديدة وترسيخهم قيمًا إيجابية في نفوسهم مستمدة من النص الشعري.

عل المتعلمين مع الإيقاعات التي ينطوي عليها الشعر وتفعيل البعد الجمالي في الكلام.

شاف المتعلمين الأبعاد الصوتية الفنية الماثلة في المفردات والمقاطع[121] والوحدات النظمية التي يتشكّل منها الشعر..

ساب المتعلمين مهارات لفظ الشعر وإلقائه على مسامع زملائهم، مراعين الوزن والتوازنات والقوافي والأروية التي يتكوّن منها النص الشعري.

ق المتعلمين النصوص ذات الطابع الفني الجمالي، إضافة إلى تذوّقهم الشعر العربي الذي يتناسب مع أعمارهم ويتفق مع قدراتهم وميولهم.

ساب المتعلمين تراكيب جديدة تعينهم على تركيب تعابير وكلمات جديدة سواء في تواصلهم الشفهي أو تواصلهم الكتابي.

4 - 8نشاطات لتعلّم الشعر للصف الأول الأساسي:

أولا-تعمد المعلّمة إلى **قراءة النشيد** قراءة جهرية وبصوت يسمعه كلّ المتعلّمين، وعلى نحو تراعي فيه مخارج الحروف السليمة، وقواعد اللغة العربية، وعلامات الوقف الماثلة في النص، والنبر والتنغيم الملائمين.

ثانيا-تطلب من المتعلّمين أن **يرددوا** وراءها الأبيات أو الأسطر الشعرية التي يتألف منها النشيد، وهي تشير إلى كل بيت أو سطر أو مقطع صوتي بذاته.

ثالثا-تتأكّد المعلّمة من أنّ جميع المتعلمين قد فهموا كلّ الكلمات التي يتشكّل منها النشيد، من خلال **أسئلة** تركّز فيها على فهم المعجم .بعد أن تكون قد ثبّتت **صوَرًا ورسوما** على جدران الصف، تمثّل كلمات النشيد الذي يكون نصه قد وُضع على اللوح، وتُثبّت تحت كلّ صورة أو رسم الكلمة التي تعود لكليهما.

رابعا-تقوم المعلمة بعملية **تحفيظ** المتعلمين مقاطع النشيد الشعرية، وذلك من خلال جعلهم يكررون المقاطع غيبا، و**محوها** من اللوح تدريجيا، حتى يتسنى للمتعلمين حفظ كل مقاطع النشيد أو تلك التي انتخبتها المعلمة من النشيد، في حال كان الأخير أطول من المأمول .ومن ثمّ تطلب المعلّمة من المتعلّمين أن يتهيّأوا لإلقاءالنشيد بمقاطعه المحفوظة كلها، بعد أن تكون قد بسّطت لهم **مبيّنات الأداء** التي يجب أن يأخذوها بالاعتبار من مثل:

ـ الكلمات من مخارجها الصوتية السليمة.

فاظ على النبر القوي والمناسب للكلام الشعري.

يّد بالإيقاع الذي يفرضه وزن البحر الشعري.

تزام بعلامات الوقف التي تتكوّن منها الأبيات أو السطور الشعرية.

يّد بقواعد اللغة العربية الفصحى التي نُظم بها النشيد.

اعاة كلّ أساليب التنغيم الماثلة في النشيد، ما أمكن.

مسا-تقوم المعلّمة بمختلف أنواع **النشاطات الكتابية** الملازمة لدرس الشعر:

ل المتعلمين ينسخون بعض **المقاطع** الصوتية الشعرية ذات الحرفين.

ل المتعلمين **ينسخون كلمات** تامة مستلة من النص الشعري ومرتبطة بالحروف المدروسة.

ل المتعلمين **يكتبون**، على بطاقات بيضاء **أسماء أو كلمات** تخطر لهم.

ل المتعلمين يعدّلون بعضا من كلمات النشيد **ويكتبون كلمات** تماثلها معنى وتوازنها إيقاعا.

ل المتعلمين **يشاركون في صياغة** نصّ شعري رديف، أو كتابة جمَل شعرية تامة.

للصف الثاني الأساسي*

نشيد ماما

ماما ما ما يا أنغاما"

تملأ قلبي بندى الحبّ

أنتِ نشيدي عيدكِ عيدي

بسمةُ أمّي سرُّ وجودي

أنا عُصفورٌ ملءَ الدّارِ

قبلةُ ماما ضوءُ نهاري

أفتحُ عيني عندَ الفجرِ

فأرى ماما تمسحُ شَعري

أهوى ماما أفدي ماما" [122]

***للصف الثالث الأساسي**

الفلاح

الحقلُ الأخضرُ صنعُ يدي"
وأنا فلّاح ..يا بلدي
فلاّح..... ..يا بلدَ النّورِ
أستيقظُ قبلَ العصفورِ
وأرشُّ ترابَكَ من تعبي
فرحًا وسنابلَ كالذّهَبِ
جرّاري أحدثُ جرّارِ
أعلوهُ عندَ الأسحارِ
وأغنّي للزّرعِ الآتي
مطرًا مطرًا من خيراتِ
الحقلُ الأخضرُ صنعُ يدي
وأنا فلاّح..يا بلدي"
سليمان العيسى (ديوان الأطفال)
***للصف الرابع الأساسي**
لعبتي
"سمّيتُها» مها «قلبي يحبّها
شقراءُ لُعبتي تفهمُ همستي
أَلْبَستُها الحريرْ فأوشكتْ تطيرْ
بثوبِها الجميلْ وخصرِها النّحيلْ
رفيقتي» مها «محبّتي لها
أنقى منَ الصّباحْ أقوى منَ الرّياحْ
يا حلوتي اضحكي كلُّ الهوى لكِ«
سليمان العيسى

5 - 8خلاصات عامة في تعليم الشعر وتعلّمه في الحلقتين :الأولى والثانية

عرضنا مجموعة من القصائد المعدّة للحلقتين الأولى والثانية، وهي منتخبة من أعمال الشاعر سليمان العيسى واعتبرناها ملائمة مستوى كل من المتعلمين المعنيين بدرسها واستثمارها لغويا وحركيا -نفسيا وجماليا وصوتيا ومعنويا .وكان يمكن لنا أن نختار قصائد مناسبة للمتعلمين الصغار من مدوّنة واسعة هي كناية عن قصائد غنائية منظومة لعدد من الشعراء، من مثل :سليمان العيسى، وكامل كيلاني، ومحمد الهراوي وممدوح السكاف، وغيرهم.[123]

أما اختيارنا قصائد الشاعر سليمان العيسى دون غيره من الشعراء فكان بسبب انطباق معايير السهولة والملاءمة والنظمية الإيقاعية على ما اخترناه من نصوص أكثر من غيرها .وفي ما خصّ **المنهجية النشطة** التي اقتبسنا منها طريقة **المشغل،** فقد اعتمدنا **الأنشطة** المترابطة والمتتابعة، من القراءة الجهرية إلى القراءة الفاهمة، فإلى الأداء والإلقاء بعد الحفظ غيبا، وصولا إلى نشاطات النسخ والكتابة والتعبير، لدى المتعلمين في الحلقتين الأولى والثانية، باعتبار أنّ هؤلاء أكثر تفاعلا من زملائهم، في حلقات أعلى، أي الحلقة الثالثة أو المتوسطة، والمرحلة الثانوية، مع الإيقاعات التي تتشكّل منها النصوص الشعرية المدروسة .حتى ليمكن القول إنّ **كفاية تذوُّق الشعر** للأطفال قد تكون أبرز الكفايات التي ينبغي العمل على إكسابها المتعلمين هؤلاء لأجل تنمية مخيلتهم وحسهم الفني واكتشاف أبعاد الكلام الصوتية والقيمية وغيرها.[124]

***للصف السابع أساسي**

العمل

"للعملِ

شمّرْ زَنْدَ الأمَلِ

وانطلقا.

يزرَعُ في ساعِدِه   يزرعُ فيهِ الأُفُقا

عمَّرَ في ضميرِهِ   معملَهُ ومصنعَهْ

بالشّوْكِ بالدّمعِ بنى   مَسْكِنَهُ ورَصّعَهْ

كأنّهُ مِنْ أوّلٍ   ينمو بهِ ويكبرُ

في وعيِهِ في صدرِهِ   مستقبلٌ يختمِرُ

يطلِعُ كالنَّبْتِ مِنَ الرّوابي

منفَتِلَ الشّبابِ

يعايِشُ الرّياحا

والليلَ والصّباحا

ويلبِسُ الجبالا

والبحرَ والشّطوطَ والرّمالا.

يا زَنْدُ يا مسمّرُ

يا ثورةً في أرضِنا في عُمرنا تُفَجَّرُ

يا عرَقًا يندفِقُ

يغرُقُ فيهِ الشّفَقُ

مُطرّزًا بألفِ ألفِ حُلُمِ

محمّلا بالألَمِ

يا زَندُ يا مشمّرُ

يا ثورةً في أرضِنا في عمرِنا تفَجّرُ

أنتَ لنا التّجدّدُ

والكِبْرُ والتمرّدُ

أنتَ لنا الحياةُ والبناءُ

والأرضُ والسّماءُ

يا لهبَ المجامرِ

يا زَنْدُ يا ممرّدُ»

أدونيس) قصائد لا تنتهي([125]

6 - 8تعليم الشعر وتعلّمه للحلقة الثالثة) أو المرحلة المتوسّطة (من خلال طريقة المشغل

أ-المرحلة الأولى: تحليل نص» العمل «وقراءته واستثماره تربويا.

أولا – في التمهيد:

ند، والأرض، والألم .كلمات ثلاث مستلّة من النص الذي نزمع قراءته .فما تراه يكون موضوعه؟

ثانيا -في القراءة الاستكشافية:

عنوان النص؟ ومن الشاعر؟

، يخاطب الشاعر في قصيدته؟

النص كلمات تحتاج إلى شرح .ما هي؟

ثالثا-في القراءة المعمّقة:

ع نهاية كل بيت أو سطر شعري، ماذا تجد؟

، تتشابه نهايات كل الأبيات أم ماذا؟

، تعتبر أنّ في الأبيات إيقاعا معيّنًا؟

ة كلمة متكررة في النص عدة مرات .تتبّعها مبيّنًا معناها.

القصيدة تشبيهات عديدة .استخرج تشبيها من كل مقطع وحلله.

ة أسلوب بارز في النص .ما هو؟ وما دلالته؟

رابعا - في إبداء الرأي:

هل توافق الشاعر أدونيس رأيه في أنّ العامل هو عنوان" الثورة"؟*

خامسا -في الاستظهار والإلقاء

*يوجّه المعلم)ة (المتعلمين إلى اختيار مقاطع من القصيدة وحفظها كاملة، تمهيدا لإلقائها.

ويجري إلقاء القصيدة، بعد حفظها ظهرا عن قلب، من قبل المتعلمين، في مناخ صفي ملائم، يكون

علّم) ة (قد هيّأه ببعض الموسيقى المرافقة للإلقاء، على أن يذكّر المعلّم المتعلمين **بمبيّنات الأداء** الخاصة بالإلقاء، وهي:

فاظ على النبر الملائم.

اعاة علامات الوقف*.

اعاة أساليب التنغيم الملائمة.مراعاة قواعد اللغة العربية .أداء الحركات المناسبة للتعبير.

ب-المرحلة الثانية: تحقيق مشغل الشعر

التقويم

	عناصر المشغل مراحل المشغل	المعارف	الأهداف الإجرائية	العناصر اللغوية	الأنشطة
المرحلة الثانية: **اكتشاف مكوّنات الشعر النظمية**	البيت الشعري القديم- السطر الشعري الحديث الموضوعات الفكرية والغنائية	-أن يقرأ المتعلمون قصيدة «الحديقة» [7]ليوسف الخال -أن يحللوا القصيدة ويستخرجوا مكوناتها	-معجم الأزمنة -المعجم المختص بالشجر التشبيه التمثيلي، الرموز -حضور وزن بحر واحد غير تام	-قراءة القصيدة -تفسير الكلمات وتحليلها -توزع أعمال فريقية (رسوم مناسبة للقصيدة)	-وضع جدول بالتقييم الذاتي لهذه المرحلة
المرحلة الثالثة: **ترسيخ مفهوم البنية**	-القصيدة التامة ذات الموضوع الرومنسي الغنائي	_أن يقرأ المتعلمون قصيدة "ذهبتِ" [8] لبدر شاكر السياب _أن يحلل المتعلمون القصيدة ويستخرجوا بنيتها	-الجمل الفعلية، -أدوات الربط، القوافي والأروية، -معجم المشاعر والأحوال - الصور البيانية والبديعية	-إعداد بحث عن الرومنطيقية _أعمال فريقية حول :بنية القصيدة الرومنسية	جدول تقويم ذاتي
المرحلة الرابعة **:من التصرّف إلى التأليف**	الموضوعات المأثورة، الأغراض الشعرية، بنى القصائد الحديثة والمعاصرة، منها قصيدة النثر [9]	أن يتصرّف المتعلمون بنصوص الشعر -أن ينشئ المتعلمون نصا شعريا تاما	الإفادة من مكونات القصائد السابقة، معجميا، وتركيبيا، وبيانيا...	أعمال فريقية وفردية، في التصرف بالنصوص وكتابتها وعرضها	جدول تقويم ذاتي لكتابة نص شعري منجز

***للصف الثانوي الأول إلى طغاة العالم**

"ألا أيّها الظّالمُ المستبدُّ   حبيبَ الظّلامِ، عدوّ الحياهْ

سخِرتَ بأنّاتِ شعبٍ ضعيف   وكفُّكَ مخضوبةٌ من دماه

وسرتَ تشوّهُ سِحرَ الوجودِ   وتبذرُ شوكَ الأسى في رباهْ

رُوَيْدَكَ !لا يخدَعَنْكَ الرّبيعُ   وصحوُ الفضاءِ، وضوءُ الصّباحْ

ففي الأفقِ الرَّحْبِ هولُ الظّلامِ   وقصفُ الرّعود، وعصفُ الرّياحْ

حذارِ !فتحتَ الرّمادِ اللهيبُ   ومنْ يبذرِ الشّوكَ يجنِ الجراحْ

تأمّلْ هنالكَ ..أنّى حصدتَ   رؤوسَ الورى وزهورَ الأملْ

وروّيتَ بالدّمِ قلبَ التّرابِ   وأشربتَهُ الدّمعَ حتّى ثمِلْ

سيجرفُكَ السّيل، سيلُ الدّماءِ   ويأكُلُكَ العاصفُ المشتعلْ»

أبو القاسم الشّابّي)من كتاب" أغاني الحياة("

7 - 8تعليم الشعر وتعلّمه لطلاب المرحلة الثانوية من خلال طريقة المشغل.

أ -**المرحلة الأولى** :تحليل نص“ إلى طغاة العالم «وقراءته واستثماره تربويا.

أولا -في التمهيد:

-1يُسمع المعلّم الطلاب موسيقى كلاسيكية ذات وقع تعظيمي أو استعراضي .ويستفاد من الردود عليها ما يشير إلى نوع الشعر الذي قد ينظم لأجلها.

ثانيا -في القراءة الاستكشافية:

-2من الشاعر ؟ ومنْ يخاطب ؟

-3هل ترى صلة بين عنوان القصيدة ومضمونها ؟

-4هل تعرف للشاعر قصائد أخرى؟ اذكر بعضا من أبياتها.

ثالثا-في القراءة المعمّقة:

-5ما هي الصورة المعنوية التي ينسبها الشاعر إلى مخاطبه ؟

-6ممّ يحذّر الشاعر مخاطبه المباشر ؟ وماذا نستدلّ من ذلك ؟

-7نُظمت القصيدة) القصيرة (على بحر وزن تام.ادرسه وبيّن مظاهر الإيقاع الخارجي فيها.

-8في الأبيات كنايات ورموز .استخرج أربعة منها وادرس دلالتها وصلتها بالموضوع.

-9ثمة أساليب إنشائية بارزة أيضا .تحدّث عن دلالتها المرتبطة بالموضوع.

-10بناء على كل ما تقدّم، كيف تصف بنية القصيدة ؟

رابعا-في إبداء الرأي:

-11هل توافق الشاعر رأيه في أنّ المستبدّ سوف يأكله» العاصف المشتعلْ «بلا أدنى شك؟

خامسا- في الاستظهار والإلقاء:

-12اختيار أربعة أبيات أو أكثر وحفظها وإلقاؤها إلقاءً معبّرًا على مسامع الزملاء الآخرين.

*ملاحظة :يمكن للطالب أن يختار نصا شعريا محددا) من الشعر العربي الحديث والمعاصر (على أن يكون مناسبا الوحدة التعلمية المدروسة، ومستلا من منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية .وقد يكون الاختيار فرديا أو فريقيا، من خارج المنهج ولكنه مناسب أفكار الطلاب وآراءهم في أمور يعالجها النص المختار، ويكون موافقا قواعد اللغة العربية ومراعيا القيم والأخلاق التي يقوم عليها المجتمع.

ب -المرحلة الثانية :تحقيق المشغل الكتابي لتعلّم الشعر في المرحلة الثانوية

عناصر المشغل مراحل المشغل	المعارف	الأهداف الإجرائية	العناصر اللغوية	الأنشطة	التقويم
المرحلة الثانية: اكتشاف مكوّنات الشعر النظمية	-الأنواع والأغراض الشعرية -اتجاهات الشعر الحديث والمعاصر	-أن يقرأ المتعلمون قصيدة"مطر" للسياب، -أن يحللوا موضوعها -أن يستخلصوا بناها العروضية والبيانية	-التراكيب الجملية المولّدة -المعجم الخاص)الطبيعة، البشر، الأمكنة(-السطور الشعرية	-عمل فريقي حول التراكيب -عمل فريقي آخر حول الحقول المعجمية -عمل فريقي حول المعاني والحالات	-جدول تقويم ذاتي لأداء المتعلمين
المرحلة الثالثة: ترسيخ مفهوم البنية	-خصائص الشعر الحرّ 10 -بنية القصيدة -اللغة المفارقة -الإيقاع الداخلي/ الخارجي	-أن يقرأ المتعلمون قصيدة "الجسر» -أن يحللوا أفكارها -أن يستخلصوا بنيتها وأهم مكوناتها	-التراكيب الجملية -الرموز والصور البيانية والنموذجية -الصفات والنعوت	-عمل فردي يؤديه كل المتعلمين -قراءة جهرية -عمل فريقي لاستخلاص الرموز والصور والإيقاعات	-جدول تقويم ذاتي لأداء المتعلمين
المرحلة الرابعة: من التصرّف إلى التأليف	-وجهات النظر -معجم قصيدة النثر، وتراكيبها -قضايا ومسائل معاصرة وذاتية -صلات الفنون بالشعر الحديث وبقصيدة النثر 11	-أن يقرأ المتعلمون قصيدة "صيادون" لوديع سعادة -أن بحللوا موضوعها -أن يستخلصوا أهم خصائصها	-الحقول المعجمية الأليفة -الجمل الاسمية -أدوات الربط	-عمل فريقي -عمل فردي -التصرف بقصيدة سعادة -تأليف قصيدة جديدة وعرضها على المتعلمين	-جدول في التقويم الذاتي

ج -جدول التقويم الذاتي:

لما كانت كفاية قراءة الشعر وتعلّمه تقتضي أن تُستكمل بكفاية كتابة الشعر، وإن تجريبيًّا، فقد لزم أن يخضع المعلّم والأستاذ أعمال طلابه لتقويم يجريه كلّ لذاته، من أجل أن يدرك مقدار ما اكتسبه الطالب من مهارات هذه الكفاية، شأنه في كلّ وحدة تعلّمية .وبالطبع فإنّ بناء جدول التقويم يتمّ وفقًا لمبيّنات الأداء التي تعتبر العناصر الظاهرة للمعايير التي تتشكّل منها الكفاية .وللمزيد يمكن العودة إلى الفصل الأول من الكتاب) ص.(46-44:

درجة الإتقان مبيّن الأداء	جيد-جيد جدا	وسط	سيّئ
*قرأتُ الشعر وحللتُ معانيه وفهمتها.			
*قرأتُ الشعر قراءة جهرية وراعيتُ النبر والتنغيم وقواعد اللغة العربية فيها.			
*استخلصتُ مظاهر الإيقاع في القصيدة.			
*استخرجتُ الصور البيانية في القصيدة.			
*استخلصتُ بنية القصيدة وتراكيبها اللغوية.			
*تصرّفت في النص الشعري			
*وضعتُ نصا شعريا تاما.			
*صححتُ النص الشعري وأعدتُ كتابته.			

د.**خلاصات عامة في تعليم الشعر وتعلّمه وكتابته في المرحلتين :التكميلية والثانوية:**

لقد تبيّن لنا، من خلال الدروس التي عرضنا لها لتعليم الشعر وتعلّمه في الحلقة الثالثة) التكميلية أو الإعدادية (والمرحلة الثانوية أنّ مسألة تعلمية الشعر وكتابته، ذات أبعاد ينبغي مراعاتها لتحقيق الأهداف التي وضعها منهج اللغة العربية، وتلك التي يستدعيها بناء شخصية المتعلّم المتفاعل مع تراثه القديم والحديث والمتواصل تواصلا فعالا ومبدعا مع الآخرين بلغته العربية الفصيحة، والمتفاعل مع الأدب العربي ولا سيما الشعر العربي القديم والحديث والمعاصر.[126]

وبناء على هذا، فقد وجبَ أن يسعى القائمون على العملية التعليمية-التعلّمية إلى مراعاة الأبعاد الآتية:

أولا - البُعد النفسي التربوي الماثل في النصوص الأدبية المختارة، بحيث تلقى قبولا من المتعلمين بغية التفاعل معها واستثمارها تربويا.

ثانيا -البعد المعرفي، بحيث تستدعي من المتعلّمين، سواء في المرحلة التكميلية أو الثانوية، تكوين معارف صرفية ونحوية وبلاغية وفي قواعد النظم والأغراض والأنواع المتصلة بالنصوص الشعرية المدروسة.

ثالثا -البعد المهاري، بحيث يستحث المعلّم)ة (والأستاذ كل قدرات المتعلّمين من أجل تفعيلها وإكسابهم مهارات في القراءة) الصامتة والجهرية (وفي الفهم والتحليل، وفي تكوين الدلالات والبنى التي تكون عليها النصوص.

رابعا -البُعد المتداخل الميادين، وأقصد به استثمار العديد من المفاهيم والمصطلحات المستمدة من العلوم الإنسانية ذات الصلة بقراءة النص الشعري) علم اللسانيات الحديث والمعاصر، السيميولوجيا، علم التداولية، علم الأصوات، علم الدلالة، علم العروض والبيان، علم نفس التعلّم واستراتيجيات التلقّي، (...من أجل إنجاح العملية التعليمية-التعلمية ذات العنوان المشار إليه أعلاه.

خامسًا -البعد التعلّمي التكويني، وأعني به المهارات والكفايات الكتابية التي يكتسبها المتعلّم والطالب، على حدّ سواء، لدى تجريبهما كتابة النصوص والأنواع الشعرية التي يفترض أنها توازي أو تماثل النصوص الشعرية المدروسة.

-9تعلمية المسرح؛ قراءة النص المسرحي وفهمه، وكتابة المسرحية وتأديتها.

وإن بات مسلّمًا به أنّ وسائل التواصل طغت على ما عداها، وأنّ ما تفرضه على المواطنين أينما كانوا، وعلى الأطفال المتعلّمين) من عمر (18 - 3 من أنماط سلوك ومعارف يمكن أن تساهم في تنمية شخصيتهم أو تزيد من انكماشها، فإنّ فنّ المسرح الذي يعود ابتكاره إلى الألف الأول قبل المسيح، عند اليونان وبالتحديد في القرن السادس منه، ونشاط التمثيل الذي استدعاه وشاع بين المواطنين، منذ القرن السابع عشر في الغرب، قد بلغ ذروة انتشاره في القرن العشرين، حتى في أوساط العامة لدينا، نحن العرب، وبات وسيلة بل طريقة ناشطة يستحسن اعتمادها في تعليم اللغة وتعلّمها، ولا يؤمل الانصراف عنها.

وكان العديد من علماء التربية العرب قد أشاروا إلى ما تكسبه طريقة **تمثيل الأدوار** من مهارات لغوية، فاعتبر البعض أنّ» تمثيل الأدوار- وهو أحد مظاهر العمل المسرحي المؤدّى في الإطار المدرسي -مدخل حيويّ لتدريس اللغة، ويمكن أن يتحوّل الفصل) الصفّ (إلى مسرح يمارس فيه كلّ تلميذ دورًا، ويتصرّف بناء على أبعاد هذا الدور، سواء اتّخذ التمثيل مواقف اجتماعية يتحرّك من خلالها التلاميذ، أو مواقف تاريخية لشخصيات لها أبعادها الحضارية أو السياسية أو العسكرية أو الدينية .فمن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس التلميذ اللغة في جوّ يقترب به من مواقف الحياة العادية"...[127] ولكن ماذا لو ارتضى الفاعلون التربويون أن ينقلوا المتعلمين من مستوى التمثيل، باعتباره طريقة تعينهم على التعبير الشفهي، إلى مستوى المشاركة في **كتابة النص المسرحي** عبر طريقة المشغل؟ للإجابة، أقول إنّ ذلك يقتضي منهم تغيير النظرة إلى قدرات المتعلمين، والثقة بأنهم قد يتوصلون إلى صياغة نصوص مسرحية مستمدة من معارفهم ومكتسباتهم اللغوية، مثلما تقتضي إعدادا مناسبا للمعلمين والأساتذة من أجل أن يحوّل هؤلاء حجرة الصف) أو الفصل (إلى مشغل لكتابة النص المسرحي، تمهيدا لتحويله إلى خشبة مسرح يؤدّي المتعلمون عليها النص المؤلّف.[128]

- 1 - 9عناصر المقاربة التعلمية لقراءة النصوص المسرحية وكتابتها وتمثيلها، على طريقة المشغل .بناء على تعريفي السابق للتعلّمية التي تستدعي تضافر عوامل عديدة) المعلّم، المتعلّم، المعارف، الوضعية(، لإنجاح العملية التعليمية-التعلّمية، وأعني جعل المتعلمين يتفاعلون مع

النصوص المسرحية ويكتبون نصا مسرحيا، من أجل أن يؤدوه على خشبة المسرح أو في حجرة الصف، أرى ثمة عناصر مهمّة هي الآتية:

أولا -المعارف الأكاديمية المتّصلة بالمسرح ككل) نشأته، تاريخه، أنواعه :الدرامي، الميلودرامي، الكوميدي..، الشخصيات :الرئيسية أو البطل، والثانوية، والهامشية، الحبكة القصصية فيه: الوضع الأولي، إطلاق الحدث، التأزّم، الحلّ...، والقضايا المطروحة فيه وأسلوبه.[129] ومن البديهي أن يسعى المعلّم)ة (إلى تبسيط هذه المعارف الأكاديمية للمتعلمين في أثناء الحصة الدراسية المخصصة للدخول في عالم المسرح، وقبيل الانخراط في مشغل المسرح.

ثانيا -الإطار التربوي النظري، وأعني به تعيين الأهداف التربوية والكفايات والمهارات التي ينبغي للمتعلمين تحقيقها واكتسابها من المسرح، باختلاف مستوياتهم ومراحلهم التعليمية، بدءًا من الحلقة الثانية وانتهاء بالمرحلة الثانوية، من دون إغفال أمر أساسي وهو أنّ من أهمّ الكفايات المستهدفة من تعليم المسرح وتعلّمه هي جعل المتعلم أو الطالب يستخدم لغته العربية الفصيحة استخدامًا إبداعيا، فيكتب نصا مسرحيا تاما ومناسبا ما رسمه منهج اللغة العربية، ومن دون إغفال ثبت بالمعايير ومبيّنات الأداء التي سوف تتشكّل منها جداول التقويم الذاتي التي يفعّلها المتعلّم والطالب- بتوجيه من المعلّم والأستاذ -ليتبيّن مقدار اكتسابه كفاية كتابة النص المسرحي.

ثالثا -اعتماد **شبكة تحليل** حديثة ومعاصرة، تستلهم سيميولوجيا المسرح، وعلم اللسانية الحديث، وعلم التداولية، وعلم السرديات الحديث، وعلم التواصلية، وعلم اللغة العربية والبلاغة، وعلم الصوتيات، من أجل إتاحة الفرصة للمتعلّم أن يقرأ النص المسرحي وينفذ إلى أبعاده اللغوية والفكرية والجمالية.[130]

رابعا -اختيار **نصوص** مسرحية ملائمة لمختلف أعمار المتعلمين والطلاب من أجل أن يتفاعلوا معها وتكون منطلقا لمشاغل في المسرح، قراءة، وتحليلا، وتصرّفا، وكتابة، وتصحيحًا، وإعادة كتابة نهائية.

خامسا -ضبط إيقاع مشغل المسرح، على النحو الذي يضمن انخراط المتعلمين، فرقًا وأفرادًا، في النشاطات الصفية واللاصفية، بغية اكتسابهم كفايات قراءة النص المسرحي وكتابته وتمثيله.

2 - 9المعارف الأكاديمية حول المسرح والمسرح المدرسي:

أ -**المسرح** : لم ترد كلمة المسرح في القواميس العربية إلا أوائل القرن العشرين بالمعنى الذي يعرفه العالم الغربي، أي بما يعادل كلمات......theatrum,Theatre,theatro,theatre: ، باللغات الإنكليزية والإيطالية والفرنسية واللاتينية على التوالي، والتي تدلّ على معلَم واحد هو" :الموضع حيث تجري أحداث مهمّة ".وكانت تعني باليونانية theatron الخشبة التي تتوسّط المدرّج وتكون مخفية عن الجمهور بعازل أو ستارة.«

https://fr.wikipedia.org/wiki/Theatre

أما الفن المسرحي فيعني نوعًا أدبيا، نشأ في الغرب، وتحديدًا في اليونان، نحو القرن السادس قبل الميلاد يقوم على» تقديم مأساة أو ملهاة،... حيث تدور مشاهد وأحداث» مستمدة من حياة المواطنين في مدينة محددة، وتحاكي الواقع الإنساني في تناميها وصراعاتها ورسوم شخصياتها ومآلاتهم .وقد عُرف فن المسرح في أوساط قليلة بالمدن السورية، ولا سيما بيروت، في أواسط القرن التاسع عشر من خلال أعمال مارون نقاش المقتبسة من أعمال الأدباء الفرنجة، أمثال كورنيي وراسين وموليير وغيرهم ومن أشهر تلك المسرحيات» البخيل «والتي ترقى إلى العام.1847 [131]

ب -**مكونات الفن المسرحي:**

-1**قضايا الفن المسرحي** :ينتمي النص المسرحي إلى أحد الفنون الفرعية في الفن المسرحي الأكبر؛ فيكون دراما) مأساة (أو يكون كوميديا) ملهاة(، أو ميلودراما) ملهاة موشحة بشيء من المأساة.(

ويدور النص المسرحي، في الغالب، حول أهم القضايا التي تشغل الإنسان، من مثل الحب والخيانة والصداقة والعلاقات الزوجية، والصراع على السلطة، والآفات الأخلاقية كالبخل والتعصب والشر والخير والعداء بين الشعوب، والعلاقة بين الانسان والطبيعة وبين الإنسان والآلهة، وغيرها الكثير من القضايا.

2 -**بنية النص المسرحي** :يشبه النص المسرحي، في بنيته، القصة الطويلة، من حيث تشكلها من حبكة قصصية تامة بمراحل متدرجة ومطردة) وضع أولي، إطلاق حدث، تأزم، حل، وضع نهائي.(وقد تتشابك الأحداث فيها وتتصادم الإرادات، وتعتلن النوايا من خلال الحوارات التي تؤديها الشخصيات مصحوبة بأفعالها الملائمة لخصائصها النفسية .ومن المتعارف عليه أن المسرحية تتألف من فصول عديدة) أربعة إلى خمسة فصول(، ويتألف الفصل من مشاهد عديدة .وقد يقترح المؤلف اعتماد فصل وحيد للمسرحية كلها، تبعا لرؤيته مسار الأحداث والصراع بين الشخصيات .أما مسرحيات الأطفال والفتيان فغالبا ما تكون أقصر مدى من المسرحيات المعدة لجمهور الكبار، ومنها ما تكون بفصل وحيد حتى يتسنى لهؤلاء قراءتها ومتابعة أحداثها.

-3شخصيات المسرحية :يتميز الفن المسرحي بكونه عملا واجب التأدية في الواقع، على خشبة المسرح، وبالتالي فإنّ ثمة شخصيات عديدة تؤدّي أدوارها فيه؛ ولما كان الممثّل، في المسرحية اليونانية القديمة، شخصا» ذا مرتبة رفيعة ويتمتع...بمنزلة مرموقة "في مجتمعه،[132] فقد بات هؤلاء الممثلون يرمزون إلى شخصيات في الواقع، تعكس تصورات المؤلفين الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والسياسية وغيرها.[133] وللشخصية أدوار ووظائف ومراتب وخصائص تحددها المسارات السردية التي تنخرط فيها، داخل المسرحية؛ فمنها من تكون شخصية رئيسية وتسمى» البطل «، ومنها من تكون شخصيات ثانوية تؤدي أدوارا مكمّلة للشخصية الرئيسية، وثمة شخصيات هامشية ذات أثر ضئيل على مسار الأحداث.

-4السيناريو والإخراج والديكور :يعتبر السيناريو جزءا من النص المسرحي، وهو كناية عن تعليمات لسلوك الشخصيات على خشبة المسرح، تنفيذا لمسار حركتهم فوق الخشبة، بما يتفق مع

مسار الأحداث الجاري سردها، في الفصول والمشاهد .وغالبا ما يكون كاتب النص المسرحي قد وضع السيناريو، غير الداخل في الحوار المسرحي، في موضع بالنص مفرد .وقد تكون ثمة إشارات إلى الديكور، أو أشكال التصميم الداخلي التي يجب أن تكون عليها خشبة المسرح في أثناء أداء المشهد المعني .أما الديكور في إطار المسرح المدرسي فيكون مختصرا للغاية بما يدلّ دلالة عامة على الأحداث الجارية على خشبة الصف) أو الفصل.(

في حين أنّ الإخراج هو توجيهات يؤدّيها مخرِج المسرحية المكلّف بإدارة حركة الممثلين لتأتي منسجمة مع التصوّر الذي كان المؤلف قد وضعه للمسرحية، ويتفق مع مضمونها وفكرتها اللذين يسعى إلى عرضهما على الجمهور .وبالطبع، لا يختلف تعريف هذه المصطلحات في المسرحيات التي وضعها مؤلفوها للمتعلمين والطلاب في الحلقة الثانية والثالثة وفي المرحلة الثانوية، أو تلك التي يختارها المعلمون والأساتذة من ضمن التراث الأدبي المسرحي العربي الحديث والمعاصر، عن التعريف العام السالف ذكره، إلا في ما خصّ الحجم والمكانة المعطيين في كل نوع من أنواع المسرح، والمخصصة لجمهور البالغين والراشدين.

-5أسلوب الفن المسرحي : ما من شكّ في أنّ الفنّ المسرحي نوعٌ أدبي سبق التعريف به، وأنّ أسلوبه الذي صاغه به كاتبه المسرحية هو أدبي بالغالب. بيد أنّ كاتبه الأديب، يجهد في تبسيط هذا الأسلوب ليأتي مناسبا الإطار التعليمي والوضعية التعلّمية التي تهدف، بالمقام الأول، إلى جعل المتعلمين يتولّون بأنفسهم إعادة كتابة النص المسرحي الأصلي المعطى لهم، أو ابتكار نصّ جديد كليا بناء على اقتباسهم من النص الأصلي.[134] وبهذا المعنى يصير على المعلّم) ة (أن يضع المعايير اللغوية على المستويات كافة) المعجمي، والتركيبي، والبنائي، والإخراجي، والتداولي (..والتي تتفق مع قدرات المتعلمين ومعارفهم وكفاياتهم.

ج -مراحل كتابة النص المسرحي على طريقة المشغل:

-1قراءة النص المسرحي المنطلق للتاسع الأساسي:

كما يُلاحظ اخترنا أن يكون النصان المسرحيان اللذان ننطلق بهما لإعداد مشغل لكتابة نص مسرحي من الحلقة المتوسطة والمرحلة الثانوية حصرا، ولنعطي مثالين قد يكونان كافيين للشروع لاحقا في تطبيق المشغل في الحلقتين :الأولى والثانية بحدود ما تتيحه إمكانيات المعلم والنصوص ذات الطابع المسرحي المدروسة.

"قميص الصوف"[135]

*مسرحية في فصل واحد

الأشخاص:

*أربعة شبان.

*بنتان.

*دركي واحد.

*ملاحظة: المسرحية القصيرة كُتبت بالعامية، ونحن صغناها بالفصحى لضرورات تعليمية.

"شاب :4 البسوا صوفًا !الشتاء قاسٍ !إنها سنة كبيس !اشتروا حرامات وكنزات ومعاطف !البسوا الصوف !إنها سنة كبيس.

بنت) :1 تكلّم بنتًا ثانية (2 ولو بشرفكِ، أرجوكِ، أقبّل يدكِ، أركع قدّامكِ، أصلّي لكِ، اعتذري له حتّى يعتذر لي..يجب أن يعتذر لي ولن يعتذر لي إن لم تعتذري له .اعملي معروفًا .ولو كرمى لي.)تركع (قولي له أعتذر قولي له قولي له.

شاب :1 قولي له...

شاب :2 قولي له...

شاب :4 وإلا نسحب اعتذارنا..

الكل :قولي له قولي له قولي له...

البنت :2 طيب أعتذر أعتذر.

شاب) :3 للبنت (1 الآن تمام .أنا أيضا أعتذر.

بنت :2 يا ياياي .أعتذر أعتذر أعتذر..يا ياياي .مرسي مرسي .اعتذار مقبول.

سامحتك يايااي.

شاب :1 إيه هه!

شاب :2 ارتحنا!

شاب :4 من الأول!

البنت) 2 للشابين1 و (2والآن قولوا لنا لماذا تعوّقتما؟

بنت :1إيه نعم قولوا لماذا تعوقتما؟ بلا ذوق.

شاب :1 لا لا فقط كنا مشغولين!

شاب :2 إيه والله كان لدينا شغل .ضروري ضروري....

بنت :2 أنا عندي فكرة.

الكل :أي فكرة؟

بنت :2 اسمعوا .حتى نتصالح يجب أن ننسى، وحتى ننسى يجب أن نخترع شيئا جديدا، مثلا..

الكل :مثلا؟ نتسلّى.

الكلّ :نتسلى كيف؟

بنت :2 إيه مثلا كل واحد منا يأخذ دورًا ويمثله ونتسلّى...

شاب :4 ثمة أمر اسمعوه .أول الأمر أنا أمثّل كوني بردانًا .وهذا لن يغيّر شيئا عليّ فأذهب لشراء الصوف.

وأنتِ مثلا) إلى البنت (1 تكونين صاحبة محل صوف .هو مثلا) للشاب (2 يكون زوجك .وأنتَ)إلى الشاب (1 تكون دركيا .وأنتَ) إلى الشاب (3 تحبّ البنت وتأتي إلى المحلّ بحجة أن معك مساطر بضاعة للبيع.

شاب :4 عال .نخرج جميعنا وهم يبقون هنا .يسوون المسرح والباقون أﷲ معهم) .قبل أن يخرج كل منهم يأخذ غرضًا بيده، البائع وامرأته يأتيان بطاولة ويسويان المحلّ .(اصبروا، اصبروا، كلكم انزعوا كنزاتكم وأعطوها لهما) .كل شخص يخلع كنزته، والبائع وامرأته يصيران يصفّان الكنزات على الطاولة .أما الباقون فصاروا خارجا.(

البنت :1 ياﷲ ادخلوا!

الشاب) :4 من خارج المسرح (لا يا عمي لا .في البداية تكلموا مع بعض، احكوا، قولوا...لا أعرف، أي شيء، تتحدثان وحدكما، ومن ثم ندخل، لا يجوز هكذا فجأة!

شاب :2 طيّب طيّب...واﷲ هذا البرد لا يطاق وبما أن البنزين قليل وغال هذه الأيام يجب أن نرفع سعر كنزات الصوف، هي فرصة واﷲ فرصة.

بنت :1 إيه طبعا !هل تفكر جديا بأن لا تغلّي سعر الكنزات .هذا ما كان ناقصا، لا فرق عندي لبس الناس أو لم يلبسوا .هذه) ترفع كنزة (كم كان ثمنها؟

شاب 75 :2 ألف ليرة.

بنت :1 تصير 125 ألفا!

بنت :1 وهذه 60 ألفا.

شاب :2 نجعلها100 ألف!

بنت :1 مئة...مئة!

شاب :2 وهذه ب 65ألفا نجعلها ب110آلاف ليرة وهذه نجعلها...

شاب) :4 يدخل وهو يصرخ (البسوا الصوف !الشتاء قاس !إنها سنة كبيس !البسوا الصوف !مرحبا.

سنة كبيس !مرحبا.

بنت :1 أهلا مسيو تفضل.

شاب :4 ها قد وصلنا .نريد كنزة صوف.

بنت :1 صوف؟

شاب :4 إيه صوف .كنزة .سنة كبيس وبرد ونريد كنزة.

بنت :1 نقِّ واختر مسيو، كله تحت أمرك.

شاب :4 شكرا شكرا، هذه) دالا على الكنزات (جيدة؟

شاب :2 أكيد جيدة، أكيد، ولو هذه بضاعة من البارحة وصلت حالا من...من...من فرنسا!

شاب) :4 يأخذ كنزة وينظر إلى الماركة (ولكن كتب هنا إيطاليا!

بنت :1 مسيو إيطاليا، فرنسا كله مثل بعضه، المهم بضاعة من برّا...!

شاب :4 الظاهر أنها تدفئ، كم ثمنها؟

بنت 125 :1 ألفا فقط!

شاب :4 تدفئ 125 !ألف شو؟

بنت 125 :1 ألفا مسيو، طبعا تدفئ.

شاب 125: 4 ألف ليرة !بدل أن أشتري كنزة ب 125 ألف ليرة، أشعل الآلاف وأتدفأ بنارها مسيو!

بنت :1 يعني نعرف الأسعار اليوم، مسيو..

شاب :2 نعم ...ثم إن المازوت غال ومقطوع وما...

بنت :1 أنت اصمت، سوف تبعد الزبائن !مسيو ليس للمازوت صلة، هذا صوف فرنسي أصلي..ثم إن 125ألف ليرة اليوم ما هي بالأمر العظيم...

شاب :4 بس أنا ما معي 125 ألفا!

البنت :1 نعتذر مسيو .ثمن هذه ب 110آلاف.

شاب :4 أيضا لا أملك.110

البنت :1 طيب هذه ب.100

شاب : 4 أيضا ليس معي.100

البنت :1 إذا طلبك ليس لدينا.

شاب: 4 نعم ولكن أنا بردان وأريد كنزة وإلا سوف أموت من البرد...

البنت :1 إيه ماذا تريدني أن أعمل مسيو ؟

الشاب :4أقول لك أموت فتقولين ماذا تريد أن أفعل؟

البنت :1إيه مسيو يعني تعرف أنت لو أن كل من يموت من البرد نلبسه كنزة صوف مجانا لكنا سكّرنا المحلّ من زمان ومتنا من الجوع.

الشاب :4 إيه سيدتي، ولكن الكنزة كانت البارحة، سألت عن سعرها فكانت ب 60ألفا وهذا المبلغ هو كل ما أملك.

)يخرج المال ويضعه على الطاولة(

الشاب:2 عال .اليوم تنكة البنزين ب 28ألفا يعني البرميل ب200الف

الشاب :4 ولكن ما علاقة المازوت بكنزة الصوف؟

الشاب :2 كله يلحق ببعضه!

الشاب :4 لكن يا!

الشاب :2 انظر يا معلم، إما تدفع 125 ألفا وتأخذ الكنزة وإما ترينا عرض كتفيك وتهرول من هنا.

الشاب :4 لا يا حبيبي، هذه 60 ألف ليرة وأعطني الكنزة) يأخذها (باي باي.

الشاب) :2 يركض صوبه (قف قف..تلفني للشرطة.

البنت :1آلو آلو بوليس، دخيلكن هجوم مسلّح على المحل .شخص مجنون تبدو عليه ملامح رئيس عصابة .دخل إلى المحلّ وسرق عشر كنزات صوف ومبلغا من المال وكاد يخنق زوجي .اركضوا أرجوكم .آلو آلو...

يوسف سعد) بتصرّف(

3 -9قراءة" قميص الصوف "وتحليله واستخراج مكوّناته:

أولا -في التمهيد:

-1عرض فيلم وثائقي عن إحدى المسرحيات للمخرج ريمون جبارة أو روجيه عسّاف أو جلال خوري وإجراء حوار بين المعلّم)ة (والمتعلمين حول طبيعة العمل المسرحي.

ثانيا-في القراءة الاستكشافية:

-2من هم **الأشخاص** المتحاورون في المسرحية؟

-3**أين** تجري وقائع هذه المسرحية؟

-4في أي **زمن** تجري أحداث المسرحية؟

5-**علامَ** يدور الحوار بين الأشخاص؟

ثالثا- في القراءة المعمّقة:

6-ما السبب الذي جعل الشباب، في المسرحية، يؤدون أدوارهم؟

7-لمَ اختار المؤلف لكل شخصية رقما وليس اسما؟

8-ما هي الشخصيات النموذجية التي تراها في المشهد المسرحي؟

9-هل تضمّن النص تعليمات لا تدخل في الحوارات ؟ ماذا تسميها؟

10-ما هي أدوات الربط وعلامات الوقف الأبرز في النص المسرحي؟

رابعا- في إبداء الرأي:

11-هل توافق الشخصيتين) الشاب2 ، والبنت (1 سلوكهما حيال الشاب4 ؟

وماذا كنت تفعل لو كنت مكانهما؟ ولماذا؟

12-تصوّر نهاية للمسرحية، واكتب الحوار الدائر بين الشخصيات التي تناسب رؤيتك .

4 - 9مكوّنات النص المسرحي) قميص الصوف (بناء على التحليل

أدوات الربط وعلامات الوقف	السيناريو	الحوار	الحبكة القصصية	الشخصيات	الزمان	المكان	المكونات المضمون

*النقطتان الدالتان على القول(:) *علامتا الاستفهام والتعجب)؟(! *علامة بين القوسين() ، الدالة على وجود السيناريو *طغيان ضمير المخاطب	*كلّ الكلام ما **بين قوسين** هو السيناريو الخاص بالمسرحية وهي **تعليمات** يجب التقيد بها، من قبل شخصيات المسرحية	*يجري الحوار بين شخصيات المسرحية **من دون توقف، وبأسلوب يشبه** ما لدى **الأشخاص الواقعيين**	***وضع أولي:** لقاء شباب وصبايا بالصدفة. ***إطلاق الحدث:** تمثيل أدوار بائع كنزات صوف وزبائن ***التأزم:** خلاف بين زبون فقير وبائعي الكنزات واتهامه بالسرقة وحبسه، ***الحلّ :**استمرار لعبة البيع والغشّ بالأسعار. ***الوضع النهائي:** احتفال الشباب بنجاح أدوارهم	البنت 1، وهي تؤدي دور بائعة الثياب، والشاب 2، يؤدي دور زوجها ومساعدها في البيع، الشاب 4، ويؤدي دور شاري قميص الصوف الفقير، الدركي	غير محدد، ولكن العصر حديث، القرن العشرون، أواخره	مجهول غير محدد، إطار مكاني شبيه بمحلّ لبيع الثياب	

ومن البديهي أن تكون **القراءة الجهرية** التي يؤديها المعلّم، أولا، والمتعلمون من بعده، تراعي النبر والتنغيم اللذين ينطوي عليهما النص المسرحي، بالإضافة إلى علامات الوقف التي استخرجها المتعلمون من السياق بتوجيه من المعلّم، بالتزامن مع التحليل والإجابة عن الأسئلة المدرجة أعلاه، وتدوين الإجابات وملء خانات الجدول المذكور أعلاه .ولا بأس من أن يحاكي المعلّم، بأدائه) صوته، حركاته، تنقّلاته داخل الصف (أداء الشخصيات التي يقرأ كلامها تباعا .وحين يتولّى المتعلمون، كل بحسب اختياره، قراءة حوار الشخصيات، يحرص على تصحيح أخطائهم ومدّهم بالتوجّهات من أجل تصويب أدائهم .

5-9-المرحلة الثانية :المشغل لكتابة النص المسرحي للأساسي التاسع:

المرحلة	المعارف	الأهداف الإجرائية	العناصر اللغوية	الأنشطة	التقويم
الثانية: ترسيخ فهم بنية النص المسرحي	*محطات أساسية في المسرح اللبناني *اتّجاهات المسرح اللبناني والعربي *خصائص المسرح اللغوية	*يفهم المتعلمون المسألة المعالجة في المسرحية. *يعيّن المتعلمون الحبكة القصصية في «ساعة الكوكو»12	*الحقل المعجمي للثورة، والظلم، والقيم. *الجمل السردية والوصفية والتعليلية. *أدوات الربط وعلامات الوقف.	*قراءة نص «زلزال» *أعمال فريقية لتحليل النص. *أعمال فريقية لتحويل النص إلى مسرحي *عرض نتائج الاعمال	*إعداد جدول تقييم ذاتي من خلال مبينات الأداء

		*يحوّلون قصة إلى مسرحية			
الثالثة: وضع تصميم نص مسرحي والشروع في كتابته	*لمحة عن حكايات الف ليلة وليلة *بنية النص المسرحي	*يقرأ المتعلمون نص «ربيع في الرماد"1 *يحلل المتعلمون النص ويحوّلونه نصاً مسرحياً	*جُمَل بصيغة: كان + فعل مضارع الوصفية *ظروف الزمان والمكان *أفعال القول والضمير	*أعمال فريقية لتحليل نص«ربيع في الرماد» *أعمال فريقية للتصرف بالنص *وضع تصميم مسرحية	*إعداد جدول تقييم ذاتي لوضع تصميم نص مسرحي وكتابته
الرابعة: إعادة كتابة النص المسرحي نهائيا	*تذكير ببنية النص المسرحي *الاكتفاء بنص في فصل واحد	*يصحّح المتعلمون أخطاءهم *يعاود المتعلمون كتابة المسرحية نهائيا	*كل الصيغ والتراكيب المناسبة للسرد والوصف والحوار وأساليب الإنشاء	*أعمال فريقية وفردية	*إعداد جدول لتقييم ذاتي بمبيّنات أداء كفاية كتابة نص مسرحي

وقد يشكك البعض في إمكان المتعلمين بالحلقة المتوسطة تحويل النصوص القصصية إلى نصوص مسرحية ذات بنية متسقة مع النوع الأدبي، فإننا نعتبر أنّ على عاتق المعلمين والمعلمات مسؤولية متابعة المتعلمين وتوجيههم في جعل هؤلاء يكتشفون نقاط التلاقي بل التقاطع بين النص القصصي والنص المسرحي، ولا سيما **المقاطع الحوارية** الماثلة في الأول .ومن ثمّ يتعيّن عليهم أن يحددوا **نقاط الاختلاف**) السرد والوصف، والتعليق (..ما بين نوعي النصوص، ثمّ يعمدون إلى **التصرّف** في الحوارات تصرّفا متفاوت القدر والحجم بناء على طبيعة النص المتصرّف به، حذفًا وإضافة شخصيات، وتوسيعا وابتكار سيناريوات مناسبة، وبناء على قدرات المتعلمين وكفاياتهم التي اكتسبوها إلى حينه .وهذا ما يستدعي أن يكون المعلّم أيضا حائزًا كفاية إدارة العملية التعليمية-التعلّمية.

-6-9تحليل مكوّنات النص المسرحي في المرحلة الثانوية:

نعرض ههنا نص مسرحية» الفيل يا ملك الزمان «لمؤلفها سعد الله ونّوس[136]، على أن نستكمل العرض بأسئلة حول النص، ونستتبعه باستخراج مكوّناته في جدول كالذي أوردناه سابقا.

الفيل يا ملك الزمان

-1القرار

المسرح فارغ .زقاق تحصره في الخلف بيوت بائسة يتراكم عليها القدم والأوساخ .جلبة بعيدة وراء المسرح .ولولة امرأة تصرخ .أقدام تتراكض .يستمرّ هذا الجوّ الثقيل فترة .يعبر الزقاق رجلٌ مسرع الخطى، متجهّم الوجه.

الرجل :لا حول ولا قوة إلاّ بالله العليّ العظيم) .فترة (لا حول ولا قوة إلاّ بالله العليّ ال)....ويختفي في الجهة الثانية من الزقاق ..تسود الضجّة المتناهية من اليمين وراء البيوت .ولولة نساء وأصوات ومختلف العبارات التي تنتشر من أفواه الناس أوقات المصائب .يتميّز عويل امرأة .ثمّ يبدأ كلّ شيء بالخفوت متحوّلا إلى همهمة بعيدة تظلّ مسيطرة على المشهد حتّى نهايته ..من اليسار يظهر رجل يعبر الزقاق

بخطوات عجلى .يلتقي به رجلٌ آخر يأتي من الجهة التي كانت تتناهى منها الضجّة .وجهه مغموم، وخطاه ثقيلة(

الرجل) :1 مستوقفا الآخر (وإذن فالخبر صحيح!

الرجل :2 يا ويل أمه .ميتة لا يشتهيها المرء لعدوه.

الرجل :1 أعوذ بالله من الشيطان الرجيم...وأين حدث ذلك؟

الرجل :2 قرب دكّان أحمد عزّت .هناك لا يخلو الزّقاق أبدًا من الأولاد.

الرجل :1 كنتَ موجودًا؟

)يدخل رجلان آخران وهما يتحدّثان .جميع الذين يدخلون إنما يأتون من الجهة التي يتناهى منها الضجيج.(

الرجل :2 جئت تماما بعد وقوعه .سمعتُ صراخًا يذبح القلب فركضتُ أسأل عن الخبر .يا ويل أمه!

الرجل) :3 يتضح صوته (منظر يفتّت الكبد .رأيته بعيني يصير عجينًا من لحم ودم .داس على

صدره، بل في أسفل الصّدر .رأيت بعيني كيف انبعج بطنه واختلطت أحشاؤه بتراب الزقاق.

الر جل :4 يا لطيف..

الرجل :2 أستغفر الله العظيم.

)كل الذين يدخلون، ينضمّ بعضهم إلى بعض، ويتجمّعون في الزّقاق.(

الرجل :3 أقسم أنه لم يبقَ لجسمه شكلٌ .كتلةٌ ممعوسة من اللحم والدم .اللهمّ أبعد عنّا البلى .يدور رأسي كلّما تصوّرتُ منظره، لملموه من الزقاق كما تُلمّ البيضة المكسورة.

الرجل :2 يا ويل أمه!

الرجل :3 أرأيتم إلى البيضة حين تسقط على الأرض؟ والله هكذا كان جسمه .كمّية من الدم

والأمعاء متناثرة على أرض الزقاق.

)يدخل رجل خامس(

الرجل :4 ماذا تنتظر؟ طفلٌ ليّن العود يدوسه فيلٌ ضخم كفيل الملك .يا لطيف...

الرجل) :5 منضمًّا إليهم (هذا الفيل!

)من الهمهمة البعيدة ينبثق عويلُ امرأة مفجوعة، ثمّ يتلاشى.(

الرجل :1 أعوذ بالله من الشيطان الرجيم.

الرجل) :3 متابعا روايته (أول الأمر لم نعرفه .بدأ الناس يتجمّعون وقلوبهم تكاد أن تتوقف من شدّة الخوف .كلّ واحد يفكّر بابنه .جميع أولاد الحارة كانوا في الزقاق يلعبون.

الرجل :4 واختارت المصيبة بيت محمد الفهد دون سائر البيوت.

الرجل :2 اللهمّ ألهم قلبه الصّبر وقوة الاحتمال.

الرجل :1 وسط الزقاق، وأمام أعين الرّجال، كيف يعقل ذلك!

الرجل :4 أتسأل!

الرجل :5 هذا الفيل!

الرجل : 3 كان الأولاد يلعبون في الزقاق حين دخل عليهم الفيل .شخَرَ شخيرَه المعتاد، وأسرع

الخطى لامباليا بشيء .خافَ الأولاد، وجروا هاربين .إلاّ أنّ ابنَ محمّد الفهد تعثّر وارتمى.

ولشدّة رعبه لم يستطع النهوض من عثرته، فأدركه الفيل، وداس فوقه.

)تدخل امرأتان ومعهما طفلة صغيرة تمسكها أمها من يدها .الدموع بادية في عيون المرأتين.(

الرجل :1 أستغفر الله .أستغفر الله..

المرأة :1 يا حسرتي..بكاؤها يمزّق الفؤاد.

الرجل :2 الطفل صار حطاما، والفيل تابع سيره غير مكترث بشيء.

المرأة) :2 صوت باك (الله يساعدها .تبدو كالمجنونة.

الرجل :5 أما الناس فقد سمّرهم الخوف، لم يتجرّأ أحد على الاقتراب حتى اختفى بعيدا عن

الزقاق.

)تنضمّ المرأتان والطفلة إلى الرجال، شيئا فشيئا يتشكّل اجتماع شعبي(

الرجل) :3 متنهّدا (تعرفون طبعا.

الرجلان 2 و) :4معا (نعرف يا سيدي نعرف.

الرجل :3 فيل الملك.

الرجل5 ، والمرأة) :2 بصوت واحد تقريبا (آه...هذا الفيل..

)فترة تتراءى فيها الرهبة والجزع(

الطفلة : أمي ...ولماذا داسه الفيل؟....

المرأة :1 من يعرف يا ابنتي !نصيبه.

المرأة :2 أجارنا الله .أجارنا الله .تأتي الأمّ لتنادي ابنها فتلمّ جثّته من الطريق.

الرجل :2 مصيبة تنهدّ لها الجبال.

الطفلة :ألن يعاقبوه!

المرأة :1 يعاقبون من؟

الطفلة :الفيل...

)الجميع يهزّون رؤوسهم(

الرجلان 4 و) :5بيأس (يعاقبونه!

الرجل :2 ومن يستطيع أن يعاقب فيل الملك!

)تدخل امرأة عجوز وهي تولول بصوت حاد، وتضرب بقبضتها على صدرها(

المرأة :3 آه...يا ويلي...يا ويلنا جميعا...لا أمان على طفل ولو وضعته أمه في بؤبؤ العين.

المرأة :2 ومن أين الأمان بعد الآن!

المرأة :1 الأطفال يداسون في الطرقات.

المرأة :3 ولا أحد يجرؤ على الكلام...

الرجلان 3 و :5 الكلام!

الرجل :4 بدأت النسوة تخرّف.

الرجل) :2 يهزّ رأسه(كأنّ الكلام سهل.

الرجل :4 لا تعرف ما تقول.

الرجل :3 هذا فيل الملك يا امرأة.

(يدخل رجل سادس، وينضمّ إلى الآخرين(

المرأتان 1 و) :2معا بصوت فارغ (نعم ...فيل الملك.

الرجل :6 لا حول ولا قوّة إلاّ بالله العليّ العظيم .سيدفنونه بلا غسل.

المرأة) :3 مولولة (يا ضناي..

الرجل :3 وهل بقيَ منه ما يُغسل!

الرجل :4 يا سيدي .طفل كهذا لا يُخشى على طهارته.

الرجل :5 المهمّ طهارة الرّوح لا الجسد.

المرأة :2 كقطفة الياسمين .لم يتجاوز السابعة من عمره.....

المرأة) :3 تعلو ولولتها (لا أمان .لا أمان على شيء،

الرجل :3 كفى ولولة يا امرأة..

الرجل :7 على مدّ عمري رأيت كثيرا من الفيلة، لكلّ ملك فيله، ولكن حتى الآن لم أر كهذا الفيل شرّا وغطرسة....

)**يدخل زكريا- شاب نحيل**، عصبيّ الوجه، عيناه محتقنتان بالغضب – ومعه رجال آخرون(

زكريا) :الصوت عنيف وساخط (ما هذا ؟ حالة لا تُطاق، ولا تُحتمل) .يلتفت إليه الجميع بخشية وحذر(ألا يكفينا ما نحن فيه .فقر وعذاب؟

الرجل :11 مظالم وأعمال سخرة.

الرجل :2 الله يبصر...

زكريا :أوبئة...

الرجل :12 مجاعات..

زكريا :ضرائب تفوق كسبنا الهزيل.

الرجل :5 ربّكم بصير.

الرجل :7 يتعب اللسان لو بدأنا الحديث عن همومنا.

زكريا :وفوق الحمل يجيئنا هذا الفيل.

المرأة) :3 مولولة (لا أمان ..لا أمان على شيء.

زكريا :لم نر يومًا أبيض منذ بدأ يسرح في المدينة.

الرجل :8 لا حارس ولا لجام.

زكريا :يلذّه الشرّ كالغذاء.

الرجل :7 كلّ يوم ضحيّة.

الرجل :1 وكلّ يوم ضحيّة.....

الرجل :4 يا لطيف..

زكريا :وخربت مزروعاتنا.

الرجل :7 لم يدخل أرضًا إلاّ أفسد زرعها، وأتلف محصولها.

الرجل :11 والنّخيل .كم نخلة كسر حتّى الآن!

الرجل :8 والله كسر النخلة الوحيدة التي أملكها....

زكريا :ويومًا بعد يوم ستزداد الضحايا وتكبر المصائب.

الرجل :11 اليوم طفل بريء، وغدًا من يعرف!

زكريا :يلذّ له الشرّ ويسرّه .كلما عاث في الأرض فسادًا ازداد شراهة .أتعرفون تلك المخلوقات المصّاصة للدماء، كلّما تكاثرت ضحاياها ازدادت عطشًا للدم .مزيدا من الدم)...يقسو صوته أكثر (مزيدًا من الدم...مزيدًا من الدم.....

أصوات) :جزعة ومشوّشة-(تلطّف بعبادك وارحم.

-حلمك يا قدير يا رب.

-يا جماعة..أراكم تنسون أنه فيل الملك.

زكريا :يمصّ دمنا المزرق .والحالة من يوم إلى يوم تسوء.

الرجل :7 وهل بقي في عروقنا دم؟

الرجل :2 الله يبصر..

الرجل: 5 الصبر مفتاح الفرَج.

زكريا :وإلامَ نصبر!

أصوات) :مبعثرة، ومتتابعة (حتّى يفرجها الله.

زكريا :نولد ونموت وأعمارنا ليست إلاّ انتظارا للفرج .صبرنا على الفقر.

الرجل :11 صبرنا على الضرائب والأوبئة.

الرجل :7 صبرنا على المظالم وأعمال السخرة.

زكريا :والآن يأتي هذا الفيل فيدوس كلّ ما بقي لنا.

الرجل :11 أولادنا.

الرجل :8 أرزاقنا.

المرأة :3 لا أمان..لا أمان على شيء.

زكريا :لو دام الحال، فسيأتي دور كلّ منّا كي يبكي ابنه، أو يبكيه أهله؟....

الرجل :11 منذ وقت طويل كان ينبغي أن نفكّر في ذلك.

زكريا : ومن يعلم ؟ ربما كان الملك لا يعرف ما يفعله بنا الفيل.

أصوات :هذا جائز.

زكريا :لا يقولون له خشية إزعاجه.

أصوات :والله جائز.

المرأة :3 فليحي الرجال من أمثالك.

زكريا :لذلك ما من حلّ آخر .نذهب بأنفسنا ونشكو للملك حالنا.

أصوات :نعم نذهب.

ذا رأي سديد..

ـا أسرعنا كان ذلك أفضل

ـل الملك.

لب منه إنصافنا.

زكريا :إذن فليجتمع كلّ الناس في الباحة .نرتّب كلامنا، ثمّ نمضي إلى القصر...

-2تدريبات

)يضاء المسرح .باحة عامّة.الناس مجتمعون، يقف زكريا أمامهم .ضوضاء وغمغمات متداخلة غير واضحة.(

زكريا) :مهدِّئًا الضجيج، ومحاولا السيطرة على الجميع (كما قلت لكم لكم مرارا .المهم هو النظام .أن نكون كلمة واحدة وصوتا واحدا...

الجماعة) :أصواتهم مفكّكة لم تتّحد بعد .بعضهم يبدأ متأخّرًا، بعضهم يخطئ في العبارة، وبعضهم يقول عبارات أخرى .يتّضح التفكّك ويزداد فقرة بعد الأخرى(

-قتل ابن محمد الفهد .داسه في الطريق، فصار لحمًا معجونًا بالطّين.

زكريا :الفيل يا ملك الزّمان.

الجماعة :قبل أيام كاد أن يقتل" أبو محمد حسّان .» ولا يزال مطروحًا في فراشه حتّى الآن.

زكريا" :الفيل يا ملك الزمان."

الجماعة :خرّب الأرزاق..

)يتّضح أكثر تفكّك الأصوات، ويزداد نشازها(

زكريا :يا جماعة، المسألة تحتاج إلى تنظيم وضبط .إذا لم نصبح كلمة واحدة وصوتًا واحدًا

تضيع قيمة شكوانا .لا يحتاج الأمر إلى جهد عظيم .حاولوا أن تصرخوا العبارة في نفس الوقت.

معا تبدأون .ومعًا تنتهون .لنجرّب مرة أخرى.

أصوات :لا تسرعوا..

ا من الأفضل أن نكون صوتًا واحدًا.

فوضى.

'ك من يشذّ عن الكلام....

زكريا :الفيل يا ملك الزمان.

الجماعة :يقتل الخرفان يدوس الدجاج .يظهر الموت إذا بان.

زكريا :الفيل يا ملك الزمان.

الجماعة :جعل الرعية بلا أمان.

زكريا :اندبي أيتها المرأة ..اندبي

المرأة) :3 تتميّز عن الجمع (لا أمان....

-3أمام قصر الملك:

)كل الناس يجتمعون أمام أبواب القصر الذي يشغل الجزء الأكبر من المسرح .إنهم ينتظرون ويلغطون (أصوات :تأخّر الحرّاس.

-لن يسمحوا لنا بدخول القصر.

-ولماذا لن يسمحوا لنا ؟

) -صوت زكريا (من حقّ الرعية، أن ترى ملكها...

-وإن لم يسمحوا لنا بالدخول؟

-ماذا نفعل حينئذ؟....

-4أمام الملك:

)يتقدّم الحارس ووراءه الناس .يتلامح على وجوههم الخشوع والخوف والارتباك، وكلّما تقدّموا داخل القصر ستزداد هذه الأمارات وضوحًا وقوّة .تنتشر بينهم همسات مبحوحة ومندهشة.(

أصوات :أترى النوافير؟

-كالخيال.

-أنظر إلى الرخام.

-يتلألأ بكلّ الألوان.

) -صوت زكريا (امشوا بهدوء ولا تجرّوا أحذيتكم جرًّا.

-الحرّاس قساة.

-ينتظرون إشارة وتسقط الأعناق.

-إننا ندخل القصر....

-قلبي يدق.

-ترتخي ركبتاي..

-احذروا أن تلوّثوا السجّاد....

-نمشي في نفق من الذّهب..

) -صوت زكريا (اضبطوا أعصابكم.

-يزيغ البصر...

-أين يمضون بنا؟

-أصبح الحرّاس في كلّ الزوايا.

-القتل عندهم أهون من التثاؤب.

الحارس) :ملتفتا إلى الجماعة، وقد تزايدت رنّة الاحتقار في صوته (الآن تدخلون قاعة العرش . الويل لكم إن بدر منكم شغب أو قلّة أدب ...زكريا :سنثبت أننا نحسن الوقوف بين يدي الملك أتسمعون؟ يجب أن نكون في غاية الأدب...

أصوات :سنرى الملك..

الملك) :من الداخل (ليدخلوا.

الحارس :احنوا رؤوسكم وادخلوا.

)يتقدّم زكريا، يتبعه النّاس الذين بدأ الذّعر والاضطراب يشتّتان نظراتهم، وخطواتهم أيضا..(

الملك :ماذا تريد الرّعية من ملكها؟

)صمت ثقيل(...

الملك :أأذن لكم بالكلام .ممَّ جئتم تشكون؟

زكريا) :متجرّئا، صوته راجف (الفيل يا ملك الزّمان.

الملك :ما خبر الفيل؟

صوت) :راعشٌ من بين الجماعة (قد)..ثم يختنق الصوت.(...

زكريا) :يقوّي صوته (الفيل يا ملك الزمان.

الملك) :متأفّفًا (وما له الفيل.

صوت الطفلة) :خفيضا (قتل بن)..تضع الأمّ يدها على فم الصغيرة وتجبرها على السكوت.(

الملك :ماذا أسمع؟..

زكريا) :يائسا، يتلفّت نحو الناس المقوّسي الظهور في انحناءة خوف (نحن نحبّ الفيل يا ملك الزمان. مثلكم نحبه ونرعاه .تبهجنا نزهاته في المدينة .وتسرّنا رؤياه..لاحظنا أن الفيل دائما وحيد لا ينال حظه من الهناءة والسرور .الوحدة موحشة يا ملك الزمان .لذلك فكّرنا أن نأتي نحن الرّعية فنطالب بتزويج الفيل كي تخفّ وحدته، وينجب لنا عشرات الأفيال...

أصوات) :كالحشرجة (تزويج الفيل.

الملك) :مقهقها (أهذا ما جئتم تطلبونه؟

زكريا :لعلّ مولاي لا يردّ لنا الرّجاء.

الملك) :ملتفتا إلى وزرائه وحاشيته (أتسمعون !مطلب في غاية الطرافة .كنت أقول دائمًا إنّي

محظوظ برعيّتي .حنان ورقّة في الشّعور .رعيّتي مليئة بالحنان .كلّها حنان .طبعا سننفّذ للشعب مطلبه.)يدقّ الصولجان (فرمانات ملكية .الفرمان الأول يأمر بالخروج إلى بلاد الهند للبحث عن فيلة يتزوّجها الفيل .الفرمان الثاني يأمر بمكافأة هذا الرّجل الجريء وتعيينه مرافقًا للفيل .الفرمان الثالث يأمر بإقامة فرح عام ليلة العرس، تُدقّ فيه الطّبول، وتُوزّع على الشّعب المآكل والمشروبات ويعمّ السّرور والانشراح خمسة أيّام بلياليها.

زكريا :أدام الله فضل الملك علينا.

أصوات) :كالحشرجة (أدام الله فضل الملك علينا.

الملك) :ضاحكا (مطلبكم أجيب .تستطيعون الانصراف....

)**مسرحية» الفيل يا ملك الزمان"**، بتصرّف(

-7-9أسئلة تحليل نص المسرحية» الفيل يا ملك الزمان"

أولا – في الاكتشاف:

- **1**وثّق نص المسرحية» الفيل يا ملك الزمان."

- 2من هي الشخصية الرئيسية في المسرحية؟ والشخصيات الأخرى؟

- 3أين جرت أحداث المسرحية، ومتى؟

- 4هل تعتبر المسرحية طويلة أم قصيرة؟ ومن أية فصول ومشاهد تتكوّن؟

ثانيا- في التحليل المعمّق:

-5حدّد الحبكة القصصية في مسرحية » الفيل يا ملك الزمان.«

-6ما هي أساليب النسيج القصصي الأكثر بروزا في المسرحية؟

-7لمَ نجد اسم علم وحيدًا في المسرحية ؟ ونجد أرقاما للرجال والنساء؟

-8إلامَ يرمز الكاتب من خلال شخصياته ؟ وما رأيه في توزّع الأدوار في الحكم؟

-9تتبّع السيناريوات الموزّعة في مفاصل المسرحية واستنتج.

ثالثا- في إبداء الرأي:

-10هل توافق الكاتب رأيه في ما خصّ خوف الشعب من الحاكم وسلوك الاستبداد بلا رادع؟

9-7جدول بمكوّنات مسرحية» الفيل يا ملك الزمان "بعد قراءتها كاملة والإجابة عن الأسئلة.

دلالات السيناريو	**المعجم والتراكيب**	**الدلالات الرمزية**	**أساليب النسيج القصصي**	**الحبكة القصصية**	**الشخصيات**	**الزمان**	**المكان**	**المكوّن المضمون**
*لدى النظر إلى السيناريوات في الصفحات: 7إلى40 نستدلّ على: -حالات المتكلمين -وضعيات الشخصيات -حركاتهم، وتعبيراتهم وبعض الملامح عن مسرح الاحداث :مثلا ديكور سكن الرجال، وديكور قصر الملك	***الحقل المعجمي:** للمصيبة ***الحقل المعجمي** للانكسار ***مفاهيم** الاستكانة: الرضا، الصبر الشكوى لله، ***أساليب الإنشاء:** الأمر، النداء، النّدب، التأوّه، القسَم التعجّب، التحسّر، النجوى، ***الجمل :** -القصيرة -الاسمية الغالبة -الفعلية ***أدوات الربط:**	***الملك** رمز الحاكم المستبدّ و**الفيل** رمز لأعوان المستبدّ يقمعون باسمه ولا يعاقَبون. ***الرجال** رمز الرعايا :المسحوقين والخائفين ***زكريا:** رمز الفئة الواعية والوسيطة بين المستبد والمواطنين والمستفيد الأوحد من هذه الواسطة	***الحوار:** أهم الأساليب وأكثرها حضورا في النص المسرحي ***الوصف:** يترافق مع الحوارات ويتلازم مع السيناريوات ***السرد:** غير مباشر ويستفاد من الحوارات ***التعليق:** لا وجود له ***المناجاة:** لا وجود لها	***الوضع الأولي:** غير موجود ***إطلاق الحدث:** افتتاح المسرحية بفاجعة مقتل الطفل **التأزّم:** تصاعد التوتّر بين الناس بسبب الفيل **الحل:** تقديم الشكوى للملك **الوضع النهائي:** تزويج الفيل	***الملك** ***الفيل** ***الحرس** ***زكريا** ***رجال:**)من(1-12 ***نساء:**)من(1-3 *أهم ما تتميز به هذه الشخصيات أنها ترمز إلى مقدار السلطة الذي تملكه لتدبير موقعها *سلطة تتقلص عموديا، كلما ابتعدت عن القمة الملك	*لا زمان محددا *زمن قديم حين كان ثمة ممالك *الزمنالمسرح أيام هي إطار الحدث	*غير محدد *مملكة مجهولة *شرقية من خلال بعض الملامح)أسماء بعض الأشخاص، على سبيل المثال)	

	العطف، التعليل، التفسير، القول، الاستدراك، الاستفهام، الظرف، الاستنتاج، النهي، ...							

9-8جدول بمشغل كتابة النص المسرحي للثانوي الأول:

النقويم	الأنشطة	العناصر اللغوية	الأهداف الإجرائية	المعارف اللازمة	المكوّن المرحلة
*جدول تقويم ذاتي لقراءة المسرحية ذات الفصل الواحد	*قراءة مسرحية «الورقة الأخيرة"14 *أعمال فريقية -الشخصيات -المكان والزمان -القضية -بنية النص المسرحي	*معجم خاص بالحدث الاجتماعي أو الإنساني *تراكيب خاصة بالتداول بين مجموعات من الناس	*يدرك الطلّاب أهمية الأفكار في إبداعية الفنون *يربط الطلّاب بين الأحداث والنص المسرحي	*أفكار وفلسفات معاصرة *أحداث وقضايا راهنة في المجتمع	**الثانية:** التذكير ببنية النص المسرحي
*جدول تقويم ذاتي) تصميم مسرحية وكتابتها)	*قراءة مسرحية "الزنزلخت"15 *أعمال فريقية: -الشخصيات -المكان والزمان -الحبكة والقضية	*معجم خاص *أساليب الإنشاء والخبر الواردة في المحادثة	*يحلل الطلاب نصا مسرحيا معاصرا *يضعون تصميما لمسرحية، ويكتبون نصا مسرحيا	*أنواع المسارح واتّجاهاته *العامية والفصحى والمحكيات	**الثالثة:** وضع تصميم نص مسرحي، والشروع في كتابته
*جدول لتقويم كتابة نص مسرحي تام	*قراءة بعض الطلاب نصوصهم المسرحية الكاملة على زملائهم	*كل العناصر اللغوية السابقة)معجما، وتراكيب، وأدوات ربط، وصورا بلاغية)	*يصحح الطلاب النص المسرحي *يعيدون كتابة النص المسرحي كاملا	....	**الرابعة :** تصحيح النص المسرحي وإعادة كتابته

بالعودة إلى الكتاب المدرسي) كتاب الأدب العربي (في لبنان والبلدان العربية، لا نجد أي إشارة إلى المسرح سوى ما ارتبط بالنوع الأدبي المدروس) نثر / شعر .(والغالب أنّ كلّ كتب الأدب العربي أغفلت الكلام على الأدب المسرحي، سواء المنظوم شعرا) أحمد شوقي، خليل مطران (أو النثري

الأدبي) توفيق الحكيم، سعدالله ونّوس، عصام محفوظ، ريمون جبارة، جلال خوري، وآخرون .(وربما يعود ذلك إلى ظنّ القائمين على تأليف الكتب المدرسية بأنّ الفنّ المسرحيّ هو خارج إطار المدرسة التعليمي، ويستحيل تحقيقه ما دام لن يتاح للمتعلمين أداء النصوص المسرحية في ظلّ حرمانهم من الأطر المكانية المختصة لذلك، من مثل المسارح التربوية المجهّزة، وأجهزة الديكور، والإضاءة، والتسجيلات الصوتية، وغيرها .ولكنّ الحجّة الأدهى من تلك، على ما قد يسوّقها المعلّمون والأساتذة، أنّ المسرح لا يندرج في منهج اللغة العربية الذي أعدّ العام1997 ، وإن كان أحد الأدلة الخاصة بتقييم اللغة العربية قد أورد إحدى الكفايات في التعبير الكتابي وفيها إشارة خاطفة إلى الفن المسرحي، في الصف الأول ثانوي " :تأليف نص: مقالة، خطبة، قصة قصيرة، **تمثيلية.** (.بأسلوب يلائم الموضوع."[137]

وأيا يكن حال الكتابة وأنشطتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، في لبنان والدول العربية، فإنّ ما اقتُرح أعلاه من أنشطة كتابية، منظّمة في مراحل متدرّجة، من القراءة إلى الفهم والتحليل، وصولا إلى التعبير، يوفّر مجالا اختباريا خصبًا يحسن الانخراط فيه، والاتّعاظ من حدوده وإمكانياته التي لا تُقاس بتلك التي كانت قائمة من قبل .وهذا يصحّ على كلّ عمل أو نشاط اقترحناه لكل صف أو مرحلة من المراحل التعليمية، ذلك أنّ قدرات المتعلمين اللغوية وإمكاناتهم ومكتسباتهم تكون في ذروة تفتّحها حالما يكونون في وضعية النشاط والأعمال الفريقية، قراءة واكتشافا وتحليلا وكتابة وإعادة كتابة، في مراحل المشغل المقترحة أعلاه .بما يتيح اكتسابهم كفايات جديدة» ذات أبعاد نفسية- عاطفية ونفسية- اجتماعية» [138] تفضي بهم إلى إنتاج نصوص مسرحية تستجيب بدورها لهمومهم وتطلّعاتهم الشخصية والوطنية.

9-10جدول بتقييم ذاتي لكتابة نص مسرحي على طريقة المشغل للصف الأول ثانوي:

درجة الاتقان مبيّنات أداء	جيّد جدا- جيّد	وسط -مقبول	غير مقبول - سيّئ
*هل قرأتُ مسرحية كاملة وفهمتُها فهما مجملا؟			
*هل حللتُ المكان والزمان والشخصيات والحبكة القصصية؟			
*هل حللتُ الحوارات فيها واستخلصتُ المسألة أو القضية؟			
*هل وضعت تصميما لمسرحية، وشرعتُ في كتابتها؟			
*هل صححتُ كتابة المسرحية وأعدت كتابتها كاملة؟			
*هل راعيتُ وجود السيناريو في صلب الحوارات؟			
*هل قرأتُ نصّ المسرحية على زملائي أو بعضا منه؟			

خلاصة:

سعيت، في هذا الكتاب، إلى المساهمة في تيسير العملية التعليمية-التعلّمية، في تعليم اللغة العربية لأجيالنا من المتعلّمين، في الحلقات كافة، وذلك بإدراج طريقة ناشطة تعين المعلمين والمعلّمات

والأساتذة على تفعيل تعلّم اللغة العربية في المجالين :الشفهي والكتابي .وبعد أن كان همّي، في الكتاب الأول) تعلمية التعبير الكتابي، (2012 محصورا بتعلّم النصوص المرجعية، جهدتُ في تقديم نماذج وآليات لتعليم المتعلّمين نصوصا إبداعية) أدبية(، بهدف جعلهم ينتجون نصوصًا إبداعية في المجالين المذكورين) الشفهي والكتابي.(

ومن نافل القول أنّ الطريقة التي اعتمدتُها في كتابي، عنيتُ بها المشغل وما ارتبط بها من مصطلحات ووسائل ووسائط، إنما استمددتُها من التراث التربوي والتعليمي-التعلّمي المعاصر الذي بات حاضرًا بقوة على الصعيد التربوي التعليمي في العالم الغربي) الفرنكوفوني، والأنكلوفوني (وأتوخّى، شأن الباحثين التربويين العرب من زملائي، أن يُفاد منها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها على نحو نشِط .ولكنّ ذلك رهنٌ بتطبيق هذه الطريقة من قبل المعنيين مباشرة بها، أي المعلّمين والمعلّمات في البلدان العربية الشقيقة، ورهن بخبراتهم وخلاصات تجاربهم في هذا الشأن .كما أنّ للإدارات التربوية دورًا لا يستهان به في التشجيع على اعتماد طريقة المشغل الناشطة هذه، إن كانت حريصة على تجديد طرائق تعليم اللغة العربية، وعلى تحسين أداء المتعلمين فيها، وجبه التحديات الكبرى التي تواجه أجيالنا في اكتساب معارفهم وبناء شخصيتهم المتصالحة مع التراث والمتواصلة مع الآخر تواصلا فعّالا، والمبدعة أدبا وفنونا وعلوما شتى.

المصادر والمراجع والمواقع:

اهيم، عبد العليم(1970) ، ط15 ، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية، مصر :دار المعارف.
، خلدون) لا تاريخ(ط4، مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، بيروت:دار إحياء التراث العربي.
، منظور الأنصاري711) هـ،1368م(، لسان العرب في 15 مجلّدًا، بيروت :دار صادر.
زيد، أنطوان(2001) ، تحدّيات النماء اللغوي في :تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان، حلقة دراسية،
ص.ص.165-174 :
زيد، أنطوان(2012) ، تحليل النصوص والأنواع الأدبية على المقاربة الرموزية، بيروت :المكتبة الحديثة للكتاب.
زيد، أنطوان(2011) ، مدخل إلى قراءة قصيدة النثر، بيروت :دار النهضة العربية.
شا، محمد خليل(1999) ، الكافي، بيروت :شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
ستاني، بطرس (1993) ط3، محيط المحيط ، بيروت :دار المشرق.
ر، زكريا (2001) ط4، ربيع في الرماد، بيروت :دار رياض نجيب الريّس.
ال، يوسف، في :مجلّة شعر، العدد42 ، ربيع.1969
مر، شربل(2018) ، الشعر العربي الحديث :قصيدة النثر، بيروت :دار منتدى المعارف.
وبي، محمد(1996) ، الصحافة والصحفي المعاصر، بيروت :المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
د، يوسف(1992) ، المجموعة الكاملة، المسرحيات، منشورات جمعية أصدقاء يوسف سعد.
يد، علي أحمد، أدونيس(1979) ، القصائد الخمس، بيروت :دار العودة.
م، مريم(2003) ، علم نفس التعلّم، بيروت :دار النهضة العربية.

يّاب، بدر شاكر (1960)، أنشودة المطر، بيروت :دار العودة.
حاتة، حسن (2008)ط7، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، بيروت :الدار المصرية اللبنانية.
راني، أمان كبّارة(1981)، تعليم اللغة العربية، بيروت :دار العلم للملايين.
يّاح، أنطوان(2008) ، تعلّمية اللغة العربية، ط2، بيروت :دار النهضة العربية.
يّاح، أنطوان(2009) ، تقويم تعلّم اللغة العربية، دليل عملي، بيروت :دار النهضة العربية.
يّاح، أنطوان(2012) ، كيفيات التعليم والتعلّم، بيروت :دار النهضة العربية.
يّاح، أنطوان(2014) ، تعلّمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، بيروت :دار النهضة العربية.
ياح، أنطوان(2014) ، اللغة العربية في رياض الأطفال، بيروت :دار النهضة العربية.
ابيشي، ناديا محمود(2015) ، تعلّمية الشعر، نحو معايير اختيار النصوص الشعرية واستثمارها.
رسالة ماستر في تعليم اللغة العربية وآدابها.
مة، أنطوان(2006) ،" مكانة المتعلّم في النظرية التعلّمية» ، في" :تعلّمية اللغة العربية جزء."1
راف د .أنطوان صيّاح، بيروت :دار النهضة العربية.
ود، مارون(1961) ، سبل ومناهج، بيروت :دار مارون عبود.
يسى، سليمان(2005) ، ديوان الأطفال، منظمة اليونسكو عام1996 ،"كتاب في جريدة"، العدد 19،
لسل العام84 ، الأربعاء 3 آب،.2005
يومي، خليل عبد الرحمن(2011)، تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية) مهارات الاتصال(
المرحلة الأساسية العليا في الآردن، المجلّة التربوية، المجلّد(25) ، الجزء الثاني، جامعة الكويت.
م، رياض (2002) ط2، تقنيات التعبير العربي، بيروت :دار المعرفة.
م، انطون غطّاس (2000) ط2، في الأدب العربي الحديث والمعاصر، بيروت :دار النهار للنشر.
فرد ريدج، وآخرون(1983) ، تر .عبد الواحد لؤلؤة، موسوعة المصطلح النقدي، المجلّد الأول، بيروت:
ؤسسة العربية للدراسات والنشر.
اور، محمد صلاح الدين علي(2000) ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة :دار الفكر
ربي.
كور، علي أحمد(2006) ، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة :دار الفكر العربي.
ون، يوسف(2011) ، أدب الأطفال، بين النظرية والتطبيق، بيروت :المؤسسة الحديثة للكتاب.
ون، جورج(2010) ، أسس التقويم التربوي ومعاييره، بيروت :المؤسسة الحديثة للكتاب.
لائكة، نازك (2004) ط12، قضايا الشعر المعاصر، بيروت :دار العلم للملايين.
فوظ، عصام (1988) ط2، الزنزلخت، بيروت :دار الفكر الجديد.
حمود، جمال الجاسم(2008) ، فنّ المقالة، في :مجلّة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية.
سي، محمد(1997) ، ديداكتيك القراءة المنهجية، تونس :دار الثقافة.
هج مادة اللغة العربية وآدابها، في الجريدة الرسمية 18 آب1998 ، تعميم رقم/13 م/1998، المرسوم

10227.م
اس، جورج(1998) ، تعليم اللغة العربية من منظار معرفي، جامعة البلمند، منشورات البلمند، في:
"العربية في لبنان، ص.388:
مة، ميخائيل (1993) ط10، ابو بطّة، بيروت :دار نوفل.
مة، ميخائيل(2017) ، ط14، دروب، بيروت :دار نوفل.
س، سعد الله (2006) ط6، الفيل يا ملك الزمان، ورأس المملوك جابر، بيروت :دار الآداب.

*ADAM,J.M(1992),Pour lire le poème,Paris:ed: Duculot.

*ALLAL,L,Bain,Perrenoud,P.(1993). Evaluation formative et didactique du français,Paris: ed.Delachaux et Niestlé.

*AUMONT.J.(2000),L'image,Paris:Nathan.

*BARRE DE Miniac,C.et autres (1999),Ecrire en atelier.institut de recherche pédagogique,Paris.

*BARRE.DE.MIniac et autres(1993),Les collégiens et l'écriture,Paris:E.S.F.

*BRES,J(1999),Textualité narrative orale, genres de discours et temps verbal,in: Le français parlé.Varietés et discours,Montpellier:Praxiling-université Paul Valery (d'après Sylvie Plane 2004)

*BRUNER.J.s.(1988),Savoir faire, savoir dire,Paris:P.U.F.

*DE CORTE,et autres (1996),Les fondements de l'action didactique,3 ed.Paris:De Boeck université.

*DOLZ ,Shnewly(1998),Pour un enseignement de l'oral.Paris:E.S.F.

*DUFAYS.j.L:GEMENNE et autres(2005),Pour une lecture littéraire;histoire,theories,pistes pour la classe,Bruxelles:De Boeck.

*GARCIA.J.Landa,(2010),Philippe Hamon,pour un statut sémiologique du personage,in; https://www.academia.edu/3170642/Philippe_hamon_

*GERARD F.M,ROEGIERS,X (1997),Concevoir et évaluer des manuels scolaires,Belgium:De Boeck.

*GODAR,Anne et autres (2015),La littérature dans l'enseignement du F.L.E.Paris:Didier.

*Groupe EVA (1991),Evaluer les écrits à l'école primaire,Paris:Hachette.

*Groupe Oral-Creteil,P.G.de Vecchi (1999),Enseigner l'oral à l'école primaire.Paris: Hachette.

*JOANNERT.P. (2006),Compétences et socioconstructivisme,Belgique: De Boeck.

*LA FONTAINE,L.(2004),La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d' enseignement au secondaire.Université du Québec.
*NEUMAYER,O.M.(2004),Animer un atelier d'écriture,Paris:E.S.F.
*OLLIVIER,B.(1992),Communiquer pour enseigner,Paris: Hachette
*PICON-VALLIN,B. (2005),Enseigner le théatre à l'école : Au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire,in: https://media_education.fr/file/formation_continue_enseignants/36/1/theatre_actes_110361.pdf
*TARDIEU,C. et autres (2006), Se former pour enseigner à l'école primaire (le cas de l 'anglais),Paris:Ellipses.
*VALZAN,A.(2003),Interdisciplinarité etsituations d'apprentissage,Paris:Hachette.
*VYGOTSKY (2011),Une théorie du développement et de l'éducation,dir.Yvon et Yuri Zinchenko,université de Montreal,université de l'état de Russie.
Google.com.vygotsky_1-428(1)pdf
.www.bief.bc/docs/divers/elaboration de cv 070110.pdf
www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEEcommunication orale M3.pdf
www.slate.fr/story/73941/programmes_rythmes_scolaires_emploi_du_temps_parf
www.l-barrois.fr/app/download/.../lasequence=didactique

(Footnotes)

-GINA RUCK-Pauquet(1981),L'éléphant qui chantait,traduit par Gérard Durbès et Jacqueline Kerguéno,illustré par Monika Lamgrüber,Autriche,ed :Le centurion .



تمهيد

الفصل الأول :في تعلّمية التعبير الشفهي

- 1التعلّمية:
- 2المنهج
- 3التواصل والتعبير الشفهي
- 4تقنيات التعبير الشفهي
- 5تعلّمية التعبير الشفهي للحلقتين الأولى والثانية
- 6تعلّم خطب وأنواع نصوص شفهية وإنتاجها
- 7إعداد أنشطة التعبير الشفهي للحلقة الأولى على طريقة المشغل
- 8تقويم التعبير الشفهي

الفصل الثاني :في تعلّمية الكتابة الإبداعية

- 1المقدمة
- 2إشكالية التعبير الكتابي الأدبي
- 3المقاربة التنموية - البنائية
- 4تعلّمية كتابة المثل الخرافي
- 5كتابة الحكاية للصف السابع الأساسي
- 6كتابة الأقصوصة للصف الثانوي الأول
- 7كتابة المقالة الأدبية
- 8تعلّمية الشعر وكتابته للحلقات ما قبل الجامعية
- 9تعلّمية المسرح، قراءة النص المسرحي ومنهجه، وكتابة المسرحية وتأديتها

-10خلاصة

-11المصادر والمراجع

Notes

[←1]

سليم، مريم(2003) ، علم نفس التعلّم، بيروت :دار النهضة العربية، ص-522:

[←2]

منهج مادة اللغة العربية وآدابها، في الجريدة الرسمية، 18آب1998 ، تعميم رقم/13 م1998/، المرسوم رقم-10227.

[←3]

أبوزيد، أنطوان (2001) تحدّيات النماء اللغوي في :تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان-حلقة دراسية، ص ص-.165-174:

[←4]

-3صيّاح، أنطوان(2008) ، تعلّمية اللغة العربية، بيروت :دار النهضة العربية، ص.18:

[←5]

- VYGOTSKY (2011),Une théorie du développement et de l'éducation ,dir.Yvon et Yuri zinchenko.Université de Montréal, université de l 'état de Russie. Google.com.vygotsky_1-428(1)pdf

[←6]

-البستاني، بطرس-1885) ط1،1993ط(3، محيط المحيط، بيروت :دار المشرق، ص.919:

[←7]

-عبود، مارون(1961) ، سبل ومناهج، بيروت :دار مارون عبود، ص:

[←8]

-مناهج التعليم العام وأهدافها .(1997) بيروت :المركز التربوي للبحوث والإنماء، مطبعة صادر.

[←9]

- E.DE Corte,et Autres,(1996),Les fondements de l’action didactique,3 ed.Paris.Bruxelles:De Boeck Université,p.149-156.

[←10]

(2) -VALZAN,Antonio,(2003).Interdisciplinarité et situations d'apprentissage,Paris :Hachette,p.76-92.

tences et sociocontructivisme,Belgique :De Boeck.p.20.é-JOANNERTPhilippe(2006).Comp

[←11]

-مكسي، محمد .(1997) ديداكتيك القراءة المنهجية، تونس :دار الثقافة، ص ص.91-69:

[←12]

-نحّاس، جورج .(1998) تعليم اللغة العربية من منظار معرفي، جامعة البلمند :منشورات البلمند، في" العربية في لبنان"، ص .388:

[←13]

-المركز التربوي للبحوث والإنماء (1994) خطة النهوض التربوي في لبنان، بيروت:مكتبة صادر.

[←14]

-المركز التربوي للبحوث والإنماء.(1997) منهج اللغة العربية وآدابها، بيروت :مكتبة صادر .

[←15]

-PERRENOUD, Document_528[Read Only][Compatibility Mode]-Word(Product Activation Failed)

[←16]

-Ollivier,Bruno(1992),Communiquer pour enseigner,Paris:achette,p:154-166..

[←17]

-إبراهيم، عبد العليم(1970) ، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية، الطبعة الخامسة، مصر :دار المعارف بمصر، ص.192-145:

[←18]

-شعراني، الدكتورة أمان كبّارة(1981) ، تعليم اللغة العربية، بيروت :دار العلم للملايين ص153:

[←19]

-طعمة، أنطوان(2006) ،» مكانة المتعلّم في النظرية التعلّمية» ، في» :تعلّمية اللغة العربية، جزء أول، بإشراف د.أنطوان صياح، بيروت، دار النهضة العربية.

[←20]

-Dolz,Shneuwly,(1998),Pour un enseignement de l’oral ,Paris : ESF,p :19.

[←21]
صياح، أنطوان(2012) ، كيفيات التعليم والتعلّم، بيروت :دار النهضة العربية.

[←22]

.ز-Ollivier.(1992),communiquer pour enseigner,paris:Hachette,p:210

[←23]

-Dolz,Sneuwly,op.cit.p.18

[←24]

-Bruner,j.s(1983) ,Savoir faire ,savoir dire ,Paris :P.U.F

[←25]

-مدكور، علي أحمد (2006) تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة :دار الفكر العربي.

[←26]

-Groupe Oral-Creteil,P.Gerard de Vecchi(1999),Enseigner l'oral à l'école primaire,Paris :Hachette,p :21.

[←27]

-الفيومي، خليل عبد الرحمن(2011) ، تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية) مهارات الاتصال (للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، المجلة التربوية، المجلد(25) ، الجزء الثاني، جامعة الكويت، ص.199-159:

[←28]

-منهج اللغة العربية،(1997) ، المركز التربوي للبحوث والإنماء، الأهداف الخاصة للمرحلة المتوسّطة بيروت :دار صادر، ص.6:

[←29]

-Dolz,Shneuwly,op.cit.p.28.

[←30]

(1) 25-GERARD,Francois-Marie,ROEGIERS,Xavier,(1997),Concevoir et evaluer des manuels scolaires ,Belgium:De Boeeck,p.186.

[←31]

- Aumont,J.(2000),2 ed. L'image paris; Nathan ,p151-246.

[←32]

- Dolz,J.Schneuwly,B(1998),Pour un enseignement de l ‘oral,Paris;E.S.F,p.28.

[←33]

-دليل المعلّم للتقييم، اللغة العربية(1999) ، الصادر عن :المركز التربوي للبحوث والإنماء، تشرين الأول،) ص(77 :

[←34]

-انظر :ناديا محمود طرابيشي (2015) تعلّمية الشعر، نحو معايير اختيار النصوص الشعرية واستثمارها، ص129:، رسالة ماستر في تعليم اللغة العربية وآدابها.

[←35]

-انظر :أبوزيد، أنطوان(2012) ، تحليل النصوص والأنواع الأدبية على المقاربة الرموزية، بيروت :المكتبة لحديثة للكتاب.

[←36]

-قاسم، رياض (2002) ط2، تقنيات التعبير العربي، بيروت :دار المعرفة، ص.125-122:

[←37]

-مجاور، محمد صلاح الدين علي(2000) ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة :دار الفكر العربي، ص-253: 264.

[←38]

- Odette Et Michel Neumayer(2004),Animer un atelier d' écriture ,Paris :ESF,p :11.

[←39]

- Dolz,J.Shneuwly,B.(1998),Pour un enseignement de l’oral ,Paris:ESF,p:99.

[←40]

-Dolz-Shneuwly,op.cit.p.11-15

[←41]

-صياح، أنطوان(2014) ، تعلمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، بيروت:دار النهضة العربية، ص.34:

[←42]

-Lafontaine,Lizanne(2004),La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de francais langue d'enseignement au secondaire.Université du Québec.

[←43]

Groupe Oral-Creteil (1999),Enseigner l'oral a l'école primaire ,Paris :Hachette

[←44]

-سليم، مريم(2003) ، علم نفس التعلّم، بيروت :دار النهضة العربية، ص ص. 316-317:

[←45]

-المرجع نفسه، ص.377-376:

[←46]

-BRES,Jacques(1999),Textualité narrative orale,genres de discours et temps verbal”,In:Le français parlé.Varietés et discours ,Montpellier :Praxiling-UniversitéPaul Valéry(d’apres)Sylvie Plane 2004

[←47]

-ALLAL,Linda,BAIN,Daniel,PERRENOUD.Philippe (1993),Évaluation formative et didactique du français.Paris :DELACHAUX et NIESTLÉ.p :140.

[←48]

-صياح، أنطوان(2009) ، تقويم تعلّم اللغة العربية، دليل عملي، بيروت :دار النهضة العربية، ص.16:

[←49]

-المرجع نفسه، ص.16"

[←50]

-مارون، جورج(2010) ، أسس التقويم التربوي ومعاييره بيروت :المؤسسة الحديثة للكتاب، ص.17:

[←51]

-صيّاح، أنطوان، م.س.ص.75-35:

[←52]

-Tardieu,Claire et autres(2006),Se former pour enseigner à l'école primaire (le cas de l'anglais),Paris :Ellipses.p.35.

[←53]

-صياح، أنطوان(2009) ، تقويم تعلّم اللغة العربية، بيروت :دار النهضة العربية، ص.41-40:

[←54]

-Zimmerman et autres,(2000)Des apprenants autonomes ,Paris:De Boeck.p:39-60.

[←55]

-أبوزيد، أنطوان (2010) تعلمية التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية، الكتابة الوظيفية) الواقعية(، بيروت :دار النهضة العربية.

[←56]

-Vers une didactique del écriture littéraire du récit de fiction au primaire , Noelle Sorin,Dans www.erudit.org/fr/revues/ncre /2005-v8-n1-ncre0794/1018158ar.pdf

[←57]

Reuter,Yves(2000),Enseigner et apprendre à écrire ,Paris :esf.p :93-98.

[←58]

-op.cit.p.95.

[←59]

-ANNE,Roche ,Andréé GUIGUET,Nicole VOLTZ,(1995),L'Atelier d' écriture,Elements pour la rédaction du texte littéraire,Paris :ed.DUNOD ,p.9

[←60]

-نذكر في هذا الشأن :محمد زيتون، أحمد حسن الزيات، محمد حمود، الشعراني، محمد صلاح الدين علي مجاور، وآخرون.

[←61]

-NEUMAYER,Odette,et Michel (2004),Animer un atelier d’écriture .Paris,E.S.F.p.222

[←62]

-op.cit.p:86.

[←63]

-أبوزيد، أنطوان (2010) تعلمية التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية) الكتابة الوظيفية (، بيروت :دار النهضة العربية.

[←64]

-المركز التربوي للبحوث والإنماء، منهج اللغة العربية وآدابها، في الجريدة الرسمية،1998 ، تعميم رقم/13 م1998/،
المرسوم رقم10227

[←65]

-أبي المنى، نور(2017) ، فعالية استخدام الوسائل التعليمية والنشطة في تحسين أداء المتعلمين في" أوراق بحثية" إشراف د.أنطوان صياح، ص138:

[←66]

- -C.Josette Jolibert,Groupe de recherches d ‘ECOUEN(1994),Former des enfants producteurs de textes,Paris:Hachette.

[←67]

-TISSET,Carole,(2006),Observer,manipuler,enseigner la langue,au cycle 3,Paris ; Hachette.

[←68]

-VENARD,Annie et Autres,Enseigner l'écriture littéraire,in ; https ;//www.cairn.info/revue-le-français-aujourd-hui- 2006-2-page-3.htm

[←69]

-طعمة، أنطوان،(2009) ، علم جديد لتجديد التعليم :تعلّمية المواد) نحو تعلّمية للغة والأدب(، في" تعلّمية اللغة العربية، إشراف د .أنطوان صياح.

[←70]

-أبوزيد، أنطوان(2010) ، المذكور سابقا.

[←71]

-أبوزيد، أنطوان، م.ن ص.19-11:

[←72]

GRECIA,Moreno (2007),Les éléments de la théorie socioculturelle de VYGOTSKY et https://arlap.hypotheses.org/9712l'acquisition des langues.in

[←73]

-خوري شتوي، ماغي(2009) ، تعلّمية القراءة العربية :استراتيجيات فهم النصوص، في" تعلّمية اللغة العربية، إشراف د. أنطوان صياح، ص53:

[←74]

-المركز التربوي للبحوث والإنماء(1999) ، دليل المعلّم للتقييم– اللغة العربية، الصف الرابع الأساسي.

[←75]

-أبوزيد، أنطوان(2010) ، تعلمية التعبير الكتابي للمرحلة الثانوية، م.ن.ص-11:

[←76]

-Groupe EVA,pref :.Helene Romian(1991),Evaluer les écrits à l'école primaire,Paris :Hachette ,p :53.

[←77]

-ALLAL,L.BAIN,D .PERRENOUD,Ph.(1993),Evaluation formative et didactique du français,Paris :Delachaux et Niestlé,p :124-126.

[←78]

-سليم، مريم(2003) ، علم نفس التعلم، بيروت :دار النهضة العربية، ص.310:

[←79]

-Marie-Paule-Pery-Woodley(1993).les écrits dans l'apprentissage,Paris :Hachette,p :103.

[←80]

-المركز التربوي للبحوث والإنماء(1999) ، دليل المعلّم للتقييم، اللغة العربية ص.53:

[←81]

-المرجع نفسه، ص.66:

[←82]

- Grojnowski,Daniel,(2000) Lire la nouvelle ,Paris:Nathan p.12-43.

[←83]

- Molino,jean(1993),Les genres littéraires ,in Poétique,1993,Février,pp :3-28.

[←84]

- Voire :ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-française-de-pedagogie/INRP-RF15 :

Bertrand Daunay,Etat des recherches en didactique de la littérature –Revue française de pédagogie,n :159,avril-mai-juin.2007..

[←85]

-الطائي، حسن دخيل) لا تاريخ(، تداخل الأنواع الأدبية :النشأة والتطوّر، في: https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=86124

[←86]

-Grojnowski,op.cit.p.12-

[←87]

-ADAM,j.M.(2001),Les textes ,types et prototypes,Paris:Nathan ,p.46-63.

[←88]

-Marie-Paule Péry-Woodley(1993),op.cit ,p.12-24.

[←89]

-صياح، أنطوان(2009) ، تقويم تعلّم اللغة العربية، م.ن .ص.67:

[←90]

-أبوزيد، أنطوان (2010) تعلمية التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية، م.ن.ص.11:

[←91]

-سليم، مريم(2003) ، علم نفس التعلم، بيروت :دار النهضة العربية، ص.581:

[←92]

-Neumayer,Odette,Michel(2004),Animer un atelier d’écriture,p.11-12.

[←93]

-op.cit.p:209.

[←94]

-البستاني، بطرس) ط (1992 محيط المحيط ، ص.762:

[←95]

-الباشا، محمد خليل(1999) ، الكافي، بيروت : شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ص.957:

[←96]

-الدروبي، محمد(1996) ، الصحافة والصحفي المعاصر، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص.187:

[←97]

-قاسم، رياض زكي(2002) ط2 ، تقنيات التعبير العربي، بيروت :دار المعرفة.181

[←98]

-الدروبي، م.ن.ص102:،) عام1631 ، صحيفة لاغازيت(

[←99]

-قاسم، م.س.ص.187:

[←100]

-داغر، شربل(2008) ، العربية والتمدن، في اشتباه العلاقات بين النهضة والمثاقفة والحداثة، بير وت :دار النهار، ومنشورات البلمند، ص.176:

[←101]

-المحمود، جمال الجاسم (2008) فن المقالة، في : مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، م24 ، ع 1:من العام 2008، ص.463:

[←102]

-قاسم، رياض زكي، م.س.ص.183-182:

[←103]

-إسماعيل، عز الدين) لا تاريخ (الأدب وفنونه، مصر، القاهرة :دار الفكر العربي.

[←104]

-Marie-Paule.Pery-Woodley(1994),Les écrits dans l’apprentissage,Paris :Hachette,p.84.

[←105]

-REUTER,Y.(2000),Enseigner et apprendre à écrire,op.cit.p.163.

[←106]

-Groupe EVA(1991) Evaluer les écrits à l'école primaire,Paris : Hachette,p.54-55.

[←107]

-المركز التربوي لبحوث والإنماء(2000) ، دليل التقييم، اللغة العربية وأدابها، بيروت :شركة النشر الثانوي، ص.10:

[←108]

-المركز التربوي للبحوث والإنماء (1999)دليل التقييم، اللغة العربية وآدابها، ص.66:

[←109]

-Godar,Anne,et autres(2015),La littérature dans l'enseignement du FLE.Paris :Didier,p.218.

[←110]

-ابن منظور الأنصاري711) ه،1968م(، لسان العرب، في 15 مجلدا، بيروت :دار صادر للنشر.

[←111]

-ابن خلدون) لا تاريخ (ط4، مقدمة العلاّمة ابن خلدون، بيروت :دار إحياء التراث العربي ص.570"

[←112]

-المصدر نفسه، ص.573:

[←113]

-صياح، أنطوان(2014) ، تعلّمية اللغة العربية، في المرحلة الابتدائية، بيروت :دار النهضة العربية، ص.105:

[←114]

-مناهج التعليم العام وأهدافها(1997) ، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء، مطبعة صادر.

[←115]

Neumayer,O.M(2004),Animer un atelier d'écriture,Paris :ESF,p.49.

[←116]

-J.M.Adam(1992),Pour lire le poeme ,Paris:editions,j.Duculot,p.p :72-166

[←117]

-للنظر في) مارون، يوسف-2011- أدب الأطفال، بيروت:المؤسسة الحديثة للكتاب، ص-.68-49:

[←118]

-DUFAYS J.L:GEMENNE L.et LEDUR D.{dir}(2005).Pour une lecture litteraire:histoire,theories,pistes pour la classe,Bruxelles:De Boeck{1 ed.1996}

[←119]

صياح، أنطوان(2008) ، تعلّمية اللغة العربية، الجزء الثاني، بيروت :دار النهضة العربية، ص ص.-77-65«

[←120]

العيسى، سليمان(2005) ، ديوان الأطفال، منظمة اليونسكوعام1996 ،» كتاب في جريدة » العدد19 ، التسلسل العام84 ،
الأربعاء، 3 آب-2005

[←121]

صياح، أنطوان(2014) ، تعلّمية اللغة العربية، في المرحلة الابتدائية، المذكور سابقا، ص-.107:

[←122]

العيسى، سليمان، المصدر المذكور سابقا-..

[←123]

مارون، يوسف (2011) أدب الأطفال، بين النظرية والتطبيق، لبنان :المؤسسة الحديثة للكتاب، ص.ص-.245-257:

[←124]

صياح، أنطوان (2014) اللغة العربية في رياض الأطفال، بيروت: دار النهضة العربية، ص ص-.67-78:

[←125]

علي أحمد سعيد) أدونيس(، (1979) القصائد الخمس، بيروت :دار العودة-.

[←126]

انظر إلى :الأهداف العامة، في :منهج اللغة العربية(1997) ، المركز التربوي للبحوث والإنماء، مكتبة صادر-.

[←127]

شحاتة، حسن (2008) ط7، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، بيروت : الدار المصرية اللبنانية، ص-.37:

[←128]

-Christine Barre-De Miniac , Polasniec(dir) (1999),Ecrire en atelier, institut de recherche pedagogique, Paris, p.p:55-138.

[←129]

مارون، يوسف (2011) أدب الأطفال، مذكور سابقا، المسرحية في أدب الأطفال، ص ص-239-213:

[←130]

-Louise Vigeant(1990),Les objets de la semiologie theatrale:le texte et le spectacle,in:https: erudit.org/fr/revues/hphi/1990-v1-n1-hphi3172/800861ar.pdf

[←131]

كرم، أنطون غطاس (2000)ط2، في الأدب العربي الحديث والمعاصر، بيروت :دار النهار ص-.66:

[←132]

كليفرد ريدج، وآخرون، (1983) تر .عبد الواحد لؤلؤة، ط، موسوعة المصطلح النقدي، المجلد الأول،، بيروت :المؤسسة العربية للدراسات والنشر .ص;.71:

[←133]

-J.Garcia.Landa(2010),Philippe Hamon,pour un statut sémiologique du personnage,in :https://www.academia.edu/3170642/Philippe_Hamon_ - _pour_un_statut_sémiologique_du_personnage

[←134]

-Picon-Vallin,Beatrice(2005) Enseigner le théatre a l' ecole:Au carrefour des lettres,des arts et de la vie scolaire,in :
https;//media.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/36/1/théatre_actes_110361.pdf

[←135]

سعد، يوسف (1992) المجموعة الكاملة، المسرحيات، منشورات جمعية أصدقاء يوسف سعد-.

[←136]

ونوس، سعدالله (2006) ط6، الفيل يا ملك الزمان، ورأس المملوك جابر، لبيروت : دار الآداب، ص ص-.40-5:

[←137]

المركز التربوي للبحوث والإنماء (1999)، دليل المعلم للتقييم، اللغة العربية، ص:77.-

[←138]

-BARRE-De MINIAC.C.et autres(1993),Les collégiens et l’écriture .Paris:E.S.F.p.30